

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DAS TENSÕES POLÍTICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL:  
CONTEXTOS DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (SE)**

**ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DAS TENSÕES POLÍTICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL:  
CONTEXTOS DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (SE)**

**ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araújo

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Nepomuceno, Aline Lima de Oliveira  
N441d Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental :  
contextos da política estadual de educação ambiental (SE) / Aline  
Lima de Oliveira Nepomuceno ; orientadora Maria Inêz Oliveira  
Araújo. – São Cristóvão, 2017.  
242 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2017.

1. Educação ambiental. 2. Política ambiental – Educação -  
Sergipe. 3. Prática de ensino. 4. Meio ambiente - Educação. I.  
Araújo, Maria Inêz Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37.014:502(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO**

**“DAS TENSÕES POLÍTICAS À PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL:  
CONTEXTOS DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (SE) ”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e  
aprovada pela Banca Examinadora.

**Aprovada em 22.08.2017**

*Maria Inez O. Araujo*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inez Oliveira Araujo (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Tacyana Karla Gomes Ramos*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tacyana Karla Gomes Ramos  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Maria Helena Santana Cruz*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Santana Cruz  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

*Mauro Guimarães*

Prof. Dr. Mauro Guimarães  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

*Monica Lopes Folena*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Lopes Folena Araújo  
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**

Mudar e mudar-se simultaneamente é a unidade complexa da nossa espécie, no constante tornar-se/formar-se na história, finalidade e condição inerentes à nossa natureza enquanto ser biológico e vivendo em sociedade (LOUREIRO, 2004, p. 19).

À minha família: ao meu pai e à minha mãe, pela dedicação incondicional; as minhas irmãs; e ao meu marido, Helder, por valorizar tudo que sou.

## AGRADECIMENTOS

Eis que chega o momento de expressar minha sincera gratidão a muitos e tantos adorados familiares e amigos(as) – tanto aos(as) ‘velhos(as)’ e queridos(as) quanto aos(as) que se revelaram ao longo de toda a pesquisa.

Bem sei que corro o risco de não dar conta desse ‘muitíssimo obrigada’ como é merecido, porque será difícil exprimir a beleza que foi esse movimento de energias e impulsos que foram chegando. Por tudo isso destaco também, para além da mera formalidade, um sentido: o da formação de uma verdadeira rede de amizade e de muito, muito afeto. Se o desafio era enorme, as motivações eram grandiosas, somadas às espontâneas generosidades fizeram possível a transformação de um sonho em um objetivo concretizado.

Talvez esta tese seja o resultado mais visível desse processo de construção em meio a uma conjuração de afetos e amizades. Dessa forma, dando continuidade à história, dedico algumas palavras àqueles(as) que dela fizeram parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem:

Agradeço a Deus, porque é a luz, fortaleza, proteção e sabedoria que dá sentido à minha vida.

Aos meus pais, Antonio e Silene, os mais profundos agradecimentos por suas sábias lições de esperança e vida que infundiram-me a confiança necessária para realizar os meus sonhos.

Às minhas queridas irmãs, Ana Catarina e Ana Carolina, um amor especial, por sempre acreditarem em mim. Sem vocês, teria sido tudo mais difícil. Obrigada por acreditar no meu sonho que, a partir de então, torna-se realidade.

Ao meu esposo Helder, meu companheiro de todas as horas, meu ponto de equilíbrio, pela força que nos une e faz do nosso amor o mais intenso e o maior. Seu carinho, dedicação, amor e companheirismo foram incentivos determinantes para que eu chegasse até aqui. Sou imensamente grata a você. Esta vitória é nossa!

À outra parte da família, a família Nepomuceno, que me acolheu tão sinceramente, Sr. João, D. Vilma e Tia Consuelo tão dedicados e preocupados comigo, meu cunhado Érico e Emilly muito obrigada pela compreensão e carinho. Agradeço aos meus ‘pequenos-grandinhos’ – Felipe, Murilo e Beatriz – as luzes de alegria e de amor incondicional na minha vida. À minha concunhada, irmã, amiga e cúmplice, Daniella, pela identidade de nossas histórias, pela intensidade dos nossos sentimentos e pelo acolhimento de sempre. Ao meu

concunhado, Alcides, agradeço o apoio e compreensão indistintos. Poucos são tão privilegiados como eu por ter a sorte de conviver com pessoas tão generosas e amorosas.

À família Machado, em especial ao meu cunhado Dênio, pelo acolhimento e amizade.

À família Miranda que mesmo à distância fizeram chegar, de diversas formas, seus incentivos e carinhoso cuidado.

Aos meus compadres, Meuze e Karleane, exemplos de gratidão e de vida em abundância espelhados em seus amáveis filhos, Meuze Jr. e Beatriz, afilhada que tanto amo.

À Maria Inêz, na qualidade de amiga e orientadora, os tantos e inesquecíveis diálogos, pelo exemplo de competência e perseverança não apenas no campo científico como também frente às adversidades da vida. Agradeço, sobretudo, o privilégio de haver trabalhado em um tema para o qual você tanto vem contribuindo, seja nas aulas em contato com seus(suas) alunos(as), seja no grupo de estudos e pesquisas, seja nos registros que tem divulgado cada vez mais.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, por compartilharem seus conhecimentos.

A todos os funcionários do PPGED, do DBI e do DED - UFS que, com seus trabalhos cotidianos, tornaram possível a produção do presente trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPEASE, pelas ricas trocas de experiências que tornamos possíveis durante esse percurso.

Ao professor da banca de qualificação, que participou também da defesa, e durante a orientação no mestrado da UFRRJ, Dr. Mauro Guimarães, meus agradecimentos por sua permanente solicitude em todas as minhas fases no processo de construção enquanto pesquisadora. Você é desses indispensáveis! E aos que estiveram presentes somente na banca de defesa, Dra Maria Helena, Dra. Monica Folena e Dra. Tacyana Karla agradeço as suas preciosas considerações tendo-me brindado com importante colaboração na discussão do trabalho, dosando as críticas com generosas sugestões de aprimoramento.

Aos colegas professores do Colegiado do Curso de Ciências Biológicas Licenciatura da UFS – Campus de São Cristóvão, em especial Claudiene, Yzila e Alice, que me substituíram e reorganizaram suas atividades institucionais permitindo meu afastamento para o doutorado.

Aos queridos alunos, que sentiram a minha ausência e torceram por mim.

Às alunas do PIBID – Biologia, Eduarda, Thamires, Mariana, Daiane, Crislaine, Jaqueline, Francielly, que souberam tornar meu cotidiano mais leve graças ao entusiasmo e à boa vontade e por festejarem comigo nossas conquistas.

Aos amigos da Sala Verde – UFS que me deram seus incentivos em momentos diversos e de forma incondicional, contribuindo para esta concretização.

À Monica, Tatiana, Camilla, Danielle e Kelly, o carinho e o reconhecimento para além do belo trabalho de versão competente, da mesma forma que a prestimosa e indispensável colaboração em muitos momentos ao longo desse período.

À família Rep. Mãe Joana, irmãs que a vida me presenteou, Júlia, Andréia e Fernanda, que mesmo distantes estiveram sempre mandando energias positivas e torcendo pelo meu sucesso.

Aos colegas de turma do PPGED agradeço o convívio, solidariedade e amizade compartilhadas todo esse tempo.

Aos colegas da turma de Biologia Licenciatura-UFS 2006 pelo companheirismo, carinho e torcida.

A SEED e SEMARH por permitirem a realização desta pesquisa junto a seus colaboradores. Aos professores e professoras que participaram com muita disposição desse trabalho, um agradecimento especial pela acolhida e sincera solicitude, bem como pelo muito que me ensinaram na rica contribuição sobre suas práticas e a produção do saber na formação e atuação do(a) educador(a) ambiental.

À Jéssica, pela leitura, preciosas correções e sugestões que amenizaram os meus limites com a língua materna.

Há muito mais a quem agradecer... A todos aqueles que, embora não nomeados, me brindaram com seus inestimáveis apoios em distintos momentos e por suas presenças afetivas, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigada!

Todos vocês são coautores deste trabalho.

## RESUMO

As políticas para o meio ambiente e os programas ambientais relacionados à transformação da crise socioambiental demandam cada vez mais novos enfoques integradores de uma realidade contraditória e geradora de desigualdades, que transcendem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis. Partindo dessas assertivas, esta pesquisa visa compreender a Política Estadual de EA de Sergipe (Lei n.º 6882/2010), quanto as suas possibilidades de gestão e inserção no cotidiano escolar de unidades escolares sergipanas. Assim, buscamos discutir, minimamente, sobre a influência ou não desta lei na Educação Formal apontando caminhos de consolidação da EA Crítica e suas respectivas potencialidades para a emancipação e transformação da ordem dominante, instaurada no regime de exclusão das relações sociais e, sobretudo, da relação ser humano e natureza. Para tanto, são investigadas as concepções de participação, democracia, cidadania e currículo, da Lei n.º 6882/2010, de seus(suas) gestores(as), coordenadores(as) de EA e, professores(as) da rede estadual de ensino que atuaram em ações socioambientais no ano de 2016 em suas respectivas escolas. Com isso, foram realizadas análises da Lei Estadual nº 6882/2010 no que tange as categorias delimitadas neste estudo. Em seguida, aplicamos entrevistas semiestruturadas com os(as) principais gestores(as) desse processo de construção política. Posteriormente, foram efetuadas entrevistas não estruturadas com os(as) coordenadores(as) de EA das Diretorias Regionais de Educação, e por fim executamos entrevistas coletivas com professores(as) da Rede Estadual de educação. Assim, foi possível investigar as possibilidades, limites e desafios da inserção da EA na concretização da lei em questão. Para subsidiar as análises dos dados produzidos, partiu-se de estudos teóricos não só do campo socioambiental, mas também de discussões sobre política pública, cidadania, participação e currículo, temas estes fundados na Teoria Crítica, em sua perspectiva histórico-dialética. Para análise dos dados utilizamos metodologicamente adaptações da Análise Textual Discursiva visando perceber concepções e práticas inebriadas por visões ideologizadas de mundo. Em síntese, os resultados dos dados produzidos revelaram que existem tendências para a não escolarização da Lei n.º 6.882/10: a) há a inaplicabilidade de alguns artigos dessa política na prática pedagógica, pois não superam as dificuldades do trabalho e da formação docente em EA; b) não há segurança de que as ações de EA nas escolas ocorrerão mediante planejamento de ordem política, democrática e participativa; c) há o reforço da prática educativa socioambiental fragmentada e conservadora, potencializada em um currículo tecnicista, baseado em conteúdos; d) há ainda o abafamento das particularidades das escolas públicas sergipanas, homogeneizando suas práticas educativas. Portanto, a intenção foi a produção de um trabalho que avance nas reflexões a respeito de quais sentidos e quais distintos projetos políticos se agregam à EA em Sergipe. Acreditando que tais avanços, nos campos epistemológico, epistêmico e político possibilitarão dar novos sentidos às práticas educativas de EA.

Palavras-chaves: Educação Ambiental Crítica. Políticas Públicas. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

Policies for the environment and environmental programs related to the transformation of the socio-environmental crisis are increasingly demanding new approaches that integrate a contradictory and inequitable reality that transcend the mere application of available scientific and technological knowledge. Based on these assertions, this research aims to understand the State Policy of Sergipe EA (Law no. 6882/2010), as well as its possibilities of management and insertion in the school daily life of Sergipe school units. Thus, we seek to discuss, minimally, the influence or not of this law in Formal Education, pointing out ways of consolidating EA Crítica and their respective potentialities for the emancipation and transformation of the dominant order, established in the regime of exclusion of social relations and, above all, Relationship between human being and nature. To that end, the conceptions of participation, democracy, citizenship and curriculum, of Law no. 6,882 / 2010, of its managers, AS coordinators and teachers of the state Teaching that acted in socio-environmental actions in 2016 in their respective schools. As a result, analyzes of State Law No. 6882/2010 were carried out regarding the categories delimited in this study. Next, we apply semi-structured interviews with the main managers of this process of political construction. Subsequently, unstructured interviews were conducted with the EA coordinators of the Regional Education Boards, and finally we held collective interviews with teachers of the State Education Network. Thus, it was possible to investigate the possibilities, limits and challenges of the insertion of EA in the implementation of the law in question. In order to subsidize the analysis of the data produced, it was based on theoretical studies not only in the social-environmental field, but also on public policy, citizenship, participation and curriculum, themes based on the Critical Theory in its historical-dialectical perspective. To analyze the data we use methodological adaptations of the Discursive Textual Analysis in order to perceive conceptions and practices inebriated by ideological visions of the world. In summary, the results of the data produced revealed that there are tendencies for non-schooling of Law no. 6.882 / 10: a) there are inapplicability of some articles of this policy in pedagogical practice, since they do not overcome the difficulties of work and teacher training In EA; B) there is no assurance that the actions of EE in schools will take place through political, democratic and participatory planning; C) there is the reinforcement of the fragmented and conservative socio-environmental educational practice, potentialized in a technical curriculum, based on contents; D) there is still the muffling of the peculiarities of Sergipe public schools, homogenizing their educational practices. Therefore, the intention was the production of a work that advances in the reflections as to which senses and which different political projects are added to the EA in Sergipe. Believing that such advances, in the epistemological, epistemic and political fields will allow to give new meanings to the educational practices of EE.

Keywords: Critical Environmental Education. Public policy. Pedagogical Practice.

## RESUMEN

Las políticas para el medio ambiente y los programas ambientales relacionados con la transformación de la crisis socioambiental demandan cada vez más nuevos enfoques integradores de una realidad contradictoria y generadora de desigualdades que trascienden la mera aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos disponibles. A partir de estas asertivas, esta investigación pretende comprender la Política Estatal de EA de Sergipe (Ley n° 6882/2010), en cuanto a sus posibilidades de gestión e inserción en el cotidiano escolar de unidades escolares sergipanas. Así, buscamos discutir, mínimamente, sobre la influencia o no de esta ley en la Educación Formal apuntando caminos de consolidación de la EA Crítica y sus respectivas potencialidades para la emancipación y transformación del orden dominante, instaurada en el régimen de exclusión de las relaciones sociales y, sobre todo, El ser humano y la naturaleza. Para ello, se investigan las concepciones de participación, democracia, ciudadanía y currículo, de la Ley n° 6882/2010, de sus (sus) gestores (as), coordinadores (as) de EA y, profesores (as) de la red estadual de Enseñanza que actuaron en acciones socioambientales en el año 2016 en sus respectivas escuelas. Con ello, se realizaron análisis de la Ley Estadual n° 6882/2010 en lo que se refiere a las categorías delimitadas en este estudio. A continuación, aplicamos entrevistas semiestructuradas con los (as) principales gestores (as) de ese proceso de construcción política. Posteriormente, se realizaron entrevistas no estructuradas con los (as) coordinadores (as) de EA de las Direcciones Regionales de Educación, y por fin realizamos entrevistas colectivas con profesores (as) de la Red Estadual de educación. Así, fue posible investigar las posibilidades, límites y desafíos de la inserción de la EA en la concreción de la ley en cuestión. Para subsidiar los análisis de los datos producidos, se partió de estudios teóricos no sólo del campo socioambiental, sino también de discusiones sobre política pública, ciudadanía, participación y currículo, temas estos fundados en la Teoría Crítica, en su perspectiva histórico-dialéctica. Para el análisis de los datos utilizamos metodológicamente adaptaciones del análisis textual discursivo para percibir concepciones y prácticas embriagadas por visiones ideologizadas de mundo. En síntesis, los resultados de los datos producidos revelaron que existen tendencias para la no escolarización de la Ley n° 6.882 / 10: a) hay la inaplicabilidad de algunos artículos de esa política en la práctica pedagógica, pues no superan las dificultades del trabajo y de la formación docente En EA; B) no hay seguridad de que las acciones de EA en las escuelas ocurran mediante planificación de orden político, democrático y participativo; C) hay el refuerzo de la práctica educativa socioambiental fragmentada y conservadora, potencializada en un currículo tecnicista, basado en contenidos; D) hay todavía el sofocamiento de las particularidades de las escuelas públicas sergipanas, homogeneizando sus prácticas educativas. Por lo tanto, la intención fue la producción de un trabajo que avance en las reflexiones acerca de qué sentidos y cuáles distintos proyectos políticos se agregan a la EA en Sergipe. Creyendo que tales avances, en los campos epistemológico, epistémico y político, posibilitar dar nuevos sentidos a las prácticas educativas de EA.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica. Políticas públicas. Práctica pedagógica.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APAGAN – Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural

ATD – Análise Textual Discursiva

BIRD – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CGEA – Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental

CIEA – Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental

CIEAs – Comissões Intersectoriais Estaduais de Educação Ambiental

CIEASE - Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe

CO<sub>2</sub> – Dióxido de carbono

Com-Vida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

CVGE – Vamos Cuidar do Brasil com Escolas

DCEAs – Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEA – Diretoria das Escolas Estaduais de Aracaju

DERs – Diretorias Regionais de Educação

EA – Educação Ambiental

EC – Entrevista Coletiva

ECO-92 – Conferência Internacional das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – Escola Sem Partido

FBEA – Fórum Brasileiro de Educação Ambiental

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GF – Grupo Focal

GTA – Grupo de Trabalho da Amazônia

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

NEDIC – Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEEA – Política Estadual de Educação Ambiental

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA – Política Nacional do Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

PRONEX – Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

REA – Redes de Educação Ambiental

REASE – Rede de Educação Ambiental de Sergipe

REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental

RIMA – Relatório de Impacto Ambiental

RIO +20 - Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável

RIO-92- Conferência Internacional das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SEMA- Secretaria Especial de Meio Ambiente

SEMARH – Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos

SEPLANTEC – Secretaria do Estado do Planejamento, da Ciência e Tecnologia

SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente

SLAP – Sistema de Licenciamento de Atividades Poluidoras

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WWF – World Wide Found for Nature

SRH – Superintendência de Recursos Hídricos

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS .....</b>                            | <b>15</b>  |
| <b>2 DISPUTAS POLÍTICAS EM CONTEXTO.....</b>   | <b>35</b>  |
| 2.1 PRESSUPOSTOS CONSTITUTIVOS DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO.....   | 36         |
| 2.2 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS? .....  | 47         |
| 2.3 (RE)DEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO NO BRASIL: ESTRATÉGIAS PARA A MANUTENÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA.....                | 59         |
| <b>3 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....</b>  | <b>55</b>  |
| 3.1 CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DO AMBIENTALISMO BRASILEIRO: DO GLOBAL AO LOCAL.....                                   | 57         |
| <b>3.1.1 Reforma Educacional: um balanço da era FHC (1994 a 2002).....</b>   | <b>63</b>  |
| <b>3.1.2 O Governo Lula e a descentralização da gestão educacional (2003 a 2011).....</b>                                | <b>75</b>  |
| 3.2 DISCUTINDO AS DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) (1970 A 1990).....                                   | 69         |
| 3.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A LEI n.º 9795/99.....  | 72         |
| 3.4 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ProNEA).....  | 80         |
| <b>4 A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM SERGIPE: ASPECTOS CONCEITUAIS E IDEOLÓGICOS .....</b>                   | <b>84</b>  |
| 4.1 A POLÍTICA PÚBLICA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTORICIZANDO O PROCESSO CONSTRUTIVO DA LEI n.º 6.882/2010..... | 84         |
| <b>4.1.1 O Estado como espaço de materialização de sonhos e desejos.....</b>   | <b>89</b>  |
| <b>4.1.2 Transição paradigmática: diferentes sentidos de Educação Ambiental.....</b>                                     | <b>90</b>  |
| <b>4.1.3 Avaliações e discontinuidades vaidosas.....</b>   | <b>94</b>  |
| <b>4.1.4 Educação Ambiental nas escolas e/ou as escolas na Educação Ambiental?.....</b>                                  | <b>99</b>  |
| 4.2 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA.....   | 102        |
| 4.3 CONCEPÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA.....   | 105        |
| 4.4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO.....   | 110        |
| <b>5 CONTEXTO ESCOLAR SERGIPANO: DO DISCURSO POLÍTICO À PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL.....</b>                       | <b>117</b> |
| 5.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS SERGIPANAS: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....         | 118        |
| <b>5.1.1 Precarização da formação e do trabalho do educador ambiental.....</b>   | <b>121</b> |
| <b>5.1.2 Interdisciplinaridade e transversalidade: fundamentos da prática pedagógica socioambiental?.....</b>            | <b>130</b> |
| <b>5.1.3 Noções sobre Educação Ambiental.....</b>  | <b>139</b> |
| 5.2 PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA SOCIOAMBIENTAL E A LEI n.º 6882/2010.....                                      | 144        |
| <b>5.2.1 Função social e política da escola.....</b>   | <b>145</b> |
| <b>5.2.2 O discurso político e a Educação Ambiental: concepções de professores(as) e coordenadores(as).....</b>          | <b>150</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS CONQUISTAS POLÍTICAS AO FUTURO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SERGIPANA.....</b> | <b>162</b> |
|--|------------|

|                         |            |
|-------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b> | <b>172</b> |
|-------------------------|------------|

#### **APÊNDICES**

|  |            |
|--|------------|
| <b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada realizada com gestores(as).....</b>                          | <b>190</b> |
| <b>APÊNDICE B – Diagnóstico das escolas por DREs que realizaram atividades de Educação Ambiental em 2016.....</b>  | <b>191</b> |
| <b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>  | <b>200</b> |
| <b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista coletiva realizada com professores(as).....</b>                              | <b>202</b> |
| <b>APÊNDICE E – Perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as).....</b>  | <b>203</b> |
| <b>APÊNDICE F – Distribuição das Diretorias Regionais de Educação em Sergipe que participaram da pesquisa.....</b> | <b>204</b> |

#### **ANEXOS**

|   |            |
|---|------------|
| <b>ANEXO A – Lei n.º 6.882, de 8 de abril de 2010.....</b>  | <b>205</b> |
| <b>ANEXO B – Parecer consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP).....</b>   | <b>218</b> |
| <b>ANEXO C – Consulta Pública referente à regulamentação da Lei n.º 6.882, de 8 de abril de 2010, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental.....</b> | <b>221</b> |

## **1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, POLÍTICOS E EPISTEMOLÓGICOS**

O surgimento de problemas socioambientais como ameaçadores à sobrevivência da vida na Terra é um fenômeno relativamente novo para a humanidade. À medida que o ser humano se distanciava da natureza, passava a encará-la não mais como um todo em equilíbrio, mas como uma gama de recursos disponíveis, capazes de se transformarem em bens consumíveis. Em poucas décadas, eram muitos os sintomas que indicavam que esse modelo não era sustentável.

A crise socioambiental que envolve a todos os seres humanos tem ganhado proporções planetárias. O atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista atingiu, nesse sentido, patamares de destruição ambiental não experimentados em nenhuma outra fase da história da humanidade. Nessa direção, a Educação Ambiental (EA) passou a ser apresentada como uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável<sup>1</sup>, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

No contexto internacional, na década de 1970, as discussões sobre a EA se solidificaram em virtude da realização de importantes eventos que contaram com a participação de cerca de 150 países. Dentre tais eventos, destacam-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (1972) e a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental (1977). Neles, foram definidos princípios, objetivos, estratégias e recomendações para o desenvolvimento da EA mundial, o que, de certa maneira, desencadeou esforços para a consolidação de políticas públicas internacionais e nacionais ambientais.

Nesse ínterim, o histórico de criação de políticas públicas de EA em âmbito federal no Brasil teve início em 1973 com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (Sema), cuja atribuição, dentre outras, era “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 2005, p. 22).

Apesar de os indícios da formação do campo socioambiental surgirem nos anos de 1970, somente a partir da década de 1980 é que a EA no Brasil começou a ganhar

---

<sup>1</sup> Isto é, uma sociedade que contesta os paradigmas reducionistas da realidade e o modo de produção capitalista que explora o meio ambiente. Refletindo sobre isso, Leff (2001) enfatiza a necessidade da incorporação de uma visão de sustentabilidade fundada numa racionalidade ambiental, o que requer a mobilização de um conjunto de processos e ações sociais, tais como “a formação de uma consciência ecológica; o planejamento transectorial da administração pública e participação da sociedade na gestão; a reorganização interdisciplinar do saber, tanto na produção como na aplicação de conhecimento” (LEFF, 2001, p. 134-135). Para o autor, a construção da racionalidade ambiental passa pelo confronto de interesses opostos e pela conciliação de objetivos comuns de diversos atores sociais.

visibilidade, tendo em vista a abertura política e a ascensão dos movimentos sociais. Nesse momento, iniciaram-se diversos encontros e reuniões como importantes espaços de construção de identidade social em torno das práticas educativas voltadas para o meio ambiente.

Com isso, apenas em 1981, a EA apareceu pela primeira vez em um marco legal federal, inserida como um princípio da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981). Posteriormente, em 1988, sua importância foi reforçada com o destaque da Constituição Federal, artigo n.º 225, como uma forma de se assegurar o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e também de defesa e preservação ambiental para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, a EA ganhou maior espaço nas discussões em diversos setores da sociedade – inclusive nas instituições de ensino –, momento este ocasionado principalmente pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, ocorrida no Rio de Janeiro. Com as influências anteriores e posteriores à Eco-92, a EA passou a se fazer mais presente em diferentes instâncias governamentais, como no Ministério da Educação (MEDINA, 1997) e no nascente Ministério do Meio Ambiente. Em 1994, apoiando esse fortalecimento, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação Ambiental, documento que, ao longo de sua história, estará sujeito a constantes revisões públicas (BRASIL, 2005).

Ao mesmo tempo que ocorreu sua incorporação à dimensão governamental brasileira, houve um envolvimento maior da EA tanto junto à academia quanto à sociedade civil, com consequente aumento do número de trabalhos acadêmicos, ocorrência de encontros e fóruns (REIGOTA, 1998) e multiplicação das redes.

Em seguida, direcionando a EA à formação humana e cidadã, foi criada, em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei n.º 9795/99 (BRASIL, 1999), que, além de muitos outros encaminhamentos, instituiu a EA como obrigatória em todos os níveis de ensino formal.

Ademais, recentemente, marcando as primeiras décadas do séc. XXI, realizou-se também no Rio de Janeiro mais uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), cujo objetivo principal foi discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> “Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso destinado aos objetivos de mercado, cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detêm o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na

Nesse sentido, em 2010, foi instituída, em Sergipe, a Política Estadual de Educação Ambiental, Lei n.º 6882/10 (SERGIPE, 2010), que dispõe sobre a Educação Ambiental e seus princípios, objetivos e campos de atuação, visando à garantia do envolvimento ativo e permanente da comunidade escolar na defesa da qualidade socioambiental do território onde está inserida.

Nesse cenário, a EA surge como um campo a ser implementado, tendo em vista a crescente degradação dos recursos naturais, que vitima todo o planeta. Assim, como contribuição desses e demais encontros, vêm sendo promovidos questionamentos sobre as formas de ocupação e exploração que o ser humano tem destinado ao meio ambiente natural e, conseqüentemente, ao ambiente social e cultural. Nasce, dessa forma, a preocupação de dotar a EA de sólidos argumentos que possibilitem uma maior e melhor compreensão das questões ambientais e dos desafios políticos, culturais, sociais, econômicos e ecológicos que envolvem a todos.

Esses eventos, ora apresentando avanços ora recuos, demonstram as tentativas de criação de estratégias em diferentes escalas geográficas – da local à global e vice-versa – com vistas à construção de uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa. No entanto, tais tentativas ainda esbarram na manutenção de sociedades classistas e neoliberais, cujos interesses que imperam pertencem a uma minoria.

Com efeito, decorrente das diferentes visões de mundo que constituíram a EA ao longo da história e da pluralidade de perspectivas pedagógicas inerentes à sua prática, muitas são as possibilidades de entendimento dos conceitos associados à dimensão ambiental. Contudo, chamam a atenção as ações em EA que ainda hoje se apresentam fragilizadas, mesmo com a crescente difusão da EA, sobretudo no processo educativo (GUIMARÃES, 2004). Na maior parte das escolas, a EA geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza as práticas conservadoras, como demonstram os resultados obtidos na pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?*, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e iniciada em 2005 (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Em razão dessas práticas, a inserção da EA tem sido feita basicamente por três caminhos: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas.

Por isso, é importante investigar os discursos presentes no campo da EA, particularmente materializados nesta pesquisa, nos documentos oficiais que definem suas

diretrizes e suas políticas públicas, em especial a de Sergipe, instituída pela Lei n.º 6882/10, que concretizou a Política Estadual de Educação Ambiental (Anexo A). Assim, nesta pesquisa, buscaram-se respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da EA, especificamente no tocante à Lei n.º 6882/10 para a educação formal<sup>3</sup>, analisando seus objetivos, suas justificativas, suas implicações e suas consequências políticas, sociais e educacionais para a educação formal em Sergipe.

Para entender a EA como política pública, é oportuno iniciar com os significados dessas palavras. Política pública é o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao bem comum. Essas ações podem ser preventivas ou estimulativas, estas últimas podendo ser exemplificadas com o incentivo econômico para o desenvolvimento sustentável — em muitos momentos questionáveis quanto à sua viabilidade. Portanto, a responsabilidade pela implantação de políticas públicas ambientais invoca toda a estrutura social, econômica e política.

No processo de construção política, é importante destacar a relevância da participação social, como princípio democrático, no processo de construção e implementação de políticas públicas. Logo, a participação pública não só é considerada um dos princípios fundamentais da democracia (HOGAN, 1994), ela também é considerada um fator estratégico na proteção ambiental (BACKER, 1991). Evidentemente, a participação dos indivíduos nas decisões que afetam interesses que lhe dizem respeito ocorre mediada por formas coletivas de reivindicação e por instâncias institucionalizadas de participação.

Ademais, a construção de um processo educativo identificado com a autonomia relativa<sup>4</sup> e a emancipação social não pode prescindir de uma atitude crítica, participativa e comprometida com a ampliação da cidadania. As políticas ambientais e os programas educativos relacionados à transformação da crise social demandam cada vez mais novos enfoques integradores de uma realidade contraditória e geradora de desigualdades, os quais transcendem a mera aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos disponíveis.

---

<sup>3</sup> Educação Formal é a institucionalizada nos diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas quanto em privadas. Na Educação Não Formal, existe uma intencionalidade dos sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos, pois ocorre no âmbito das ações e práticas coletivas organizadas em movimentos, organizações e associações sociais, a saber: no bairro-associação, nas igrejas, nos sindicatos, nas Organizações Não Governamentais (ONGs) etc. A Informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, nos clubes, nos teatros, na leitura de jornais, nos livros, nas revistas etc (GOHN, 1997, p. 6-7).

<sup>4</sup> Apreende-se o Estado como forma política constituída pela dinâmica histórica das relações sociais capitalistas, o que significa romper com a lógica de tê-lo como representante do bem comum, mas ao mesmo tempo superar a visão de uma instância funcional exclusivamente à classe economicamente dominante, para defini-lo como um espaço político contraditório, de luta e resistência que se dá mantendo a hegemonia estrutural.

Para tanto, a educação como uma ação política é exercida pelos educadores e pela sociedade há bastante tempo. O caráter político pode ser expresso, ou não, na intencionalidade e no potencial transformador das relações sociais nas quais a educação, em suas mais variadas formas de institucionalização, está inserida. Assim, defende-se que, para lidar com uma realidade em crise a ser transformada, a educação, como prática social, e, por conseguinte, a EA são eminentemente políticas, já que estão intimamente imbricadas. Trata-se, portanto, de uma educação política de caráter crítico-transformador.

No seio dessa totalidade, há algumas políticas que chegam ou são planejadas para chegar às escolas sem o necessário diálogo e a mediação destas com a sua realidade, resultando em uma inserção marginal da EA, visto que não tocam em questões inerentes ao “mundo da educação” e visto que são centrais para o seu fortalecimento no contexto. Isto é, em muitos casos, as políticas públicas chegam às escolas como determinações que, em alguns momentos, não representam suas reais necessidades, ou seja, as políticas atuam como instrumentos de hegemonização consequência de um projeto político excludente de compreensão histórica de cima para baixo. Fato este que tem se agravado com a recorrente descontinuidade dessas políticas, que ficam à mercê de desejos e diferentes projetos políticos de diferentes gestores(as).

Diante dessas primeiras reflexões e com base nas experiências da pesquisadora nesse campo de discussão, o interesse aqui é compreender criticamente o discurso da Lei n.º 6882/10 e suas possíveis repercussões nas escolas do estado sergipano. Isto se justifica em razão de um cenário de superficialidade de inúmeros debates políticos, o que acaba conduzindo ou a acusações e críticas pouco fundamentadas teórica e epistemologicamente, ou a consensos extremamente rasos e frágeis.

Destarte, o tema, cujo foco está em entender os diferentes sentidos em disputa que têm sido sócio-historicamente mobilizados e imprimidos nas políticas públicas, sobretudo no campo da EA para o contexto escolar, é o que move a pesquisadora, por ser seu campo de atuação desde sua formação inicial, na tentativa de compreender os processos que envolvem a EA com base em estudos que vislumbram a EA da/na/para a escola, concebendo-a como mais um importante espaço de formação humana, emancipação e de enfrentamento dos problemas socioambientais. Nesse sentido, a EA pode ser concebida como proposta pedagógica e política, estratégia fundamental para refletir e direcionar ações e sugestões políticas que visem à superação de discursos e práticas homogêneas e de consensos superficializantes em torno da questão socioambiental.

Essa escolha pode ser também justificada, em primeiro lugar, por ser esta a principal política pública estadual de EA em Sergipe, assim como é, também, diretriz para a elaboração de ações no escopo da EA em escolas estaduais sergipanas; em segundo lugar, por ser este o Estado em que a pesquisadora reside, local de suas primeiras, atuais e futuras pesquisas.

Proveniente dessas asseverações a respeito de quais perspectivas e quais diferentes projetos político-pedagógicos estão associados à EA sergipana, a questão que orientou esta pesquisa é a seguinte:

*- Quais os caminhos viáveis e factíveis para a inserção da EA nas escolas estaduais com base na Política Estadual de Educação Ambiental de Sergipe, Lei n.º 6882/10, política pública ainda não regulamentada?*

Com base na questão central, a pesquisa se desenvolveu demarcada pelas seguintes questões norteadoras:

*- Qual o papel do Estado e sua relação com a sociedade na construção e na implementação das políticas públicas de EA?*

*- Como o contexto histórico influenciou o processo de criação da Lei n.º 6882/10-SE?*

*- Como ocorreu o processo construtivo da Lei n.º 6882/10-SE?*

*- Quais foram as intenções dos gestores político<sup>5</sup>s ao consolidarem e sistematizarem o texto final da política em questão?*

*- Quais as concepções de democracia, participação, cidadania e de currículo presentes na Lei n.º 6882/10?*

*- Quais as possíveis repercussões dessa política no contexto escolar sergipano, no que diz respeito à implementação da EA?*

Para responder a tais inquietações, os referenciais teóricos específicos desta pesquisa abarcam a discussão acerca da EA Crítica (elemento importante no processo de superação da crise socioambiental como campo de discussão emancipatório e questionador da ordem mantenedora), do campo das políticas públicas (fundamentado nas contribuições político-ideológicas desenvolvidas por esse campo no que tange ao ensino formal) e da práxis pedagógica (como elemento questionador e reflexivo do processo educativo formal).

Com isso, vive-se, de modo latente, o esforço de tornar as políticas públicas e as práticas educativas em EA em reais e eficazes instrumentos de promoção da cidadania, da participação e da democracia embasadas no currículo crítico, para que possam contribuir com a alteração do atual quadro de crise socioambiental, por meio do processo educativo

---

<sup>5</sup> Tratam-se de técnicos(as) da SEMARH e da SEED que participaram ativamente do processo constitutivo da Lei n.º 6882/2010/, nas respectivas superintendências de EA.

crítico, reflexivo e emancipatório. Assim, é necessário compreender a educação “em termos concretos, ou seja, inserida no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente” (SAVIANI, 2005, p. 15), sob pena de cair em asserções e chegar a proposições afastadas da realidade sócio-histórica.

As dificuldades de integração da EA no cotidiano escolar, os quatro anos de experiência da pesquisadora/educadora<sup>6</sup> como estagiária no Projeto Sala Verde da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – período em que foi estudante de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFS – e a continuidade desses estudos com o Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) motivaram esta pesquisa. Assim, a busca é por respostas a alguns desafios enfrentados na implementação da EA, principalmente no tocante ao campo político-ideológico, visto como importante e essencial ferramenta de concretização do trabalho em EA. A materialização dessas intenções referencia e instrumentaliza a inserção de uma perspectiva crítica de EA junto à sociedade brasileira, em particular nas escolas.

Tendo como um importante ponto de partida a assertiva de que a ciência pode desempenhar tanto um papel na manutenção da estrutura social, quanto um papel para a sua transformação, esta pesquisa foi direcionada, considerando seus limites, para a investigação como possibilidade de indagação, superação, quiçá transformação das relações desiguais de poder e dominação, que têm implicações sobre todas as dimensões e campos da vida social, assim como a EA, na qual se concentram os estudos da pesquisadora.

Com isso, a fim de sinalizar caminhos para a consolidação de uma EA crítica, emancipatória e transformadora, o objetivo geral desta pesquisa é elucidar o potencial da Política Estadual de Educação Ambiental de Sergipe para a implementação da EA no ensino formal das escolas sergipanas, sinalizando as possibilidades e as limitações para seu efetivo desenvolvimento.

Tomando como referências o problema e o objetivo desta pesquisa, já anunciados, pretende-se mais especificamente:

- Conhecer o contexto sócio-histórico do qual emergem as necessidades e os elementos de criação da política, adotando como referência as principais ações desenvolvidas no campo da EA de 1994 a 2011;

---

<sup>6</sup> É importante evidenciar que a pesquisadora/educadora atua em pesquisas e cursos de formação continuada para professores(as), em especial no campo da EA, desde 2007, e para a escrita desta proposta, além do estudo da produção do campo, traz sua vivência como forte motivador.

- Identificar as concepções teóricas da dimensão socioambiental, curricular, participativa e democrática presentes no referido documento oficial;
- Identificar as demandas para a EA dos gestores políticos da Lei n.º 6882/10-SE intencionadas com a sua sistematização;
- Apontar as contribuições e as limitações da Lei n.º 6882/10-SE para a inserção da EA na prática pedagógica em escolas sergipanas;
- Refletir sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a implementação da Lei n.º 6882/10 na Educação Formal no estado sergipano, para apontar diretrizes necessárias para a construção de políticas públicas afinadas com uma EA Crítica.

Assim, a intenção é produzir um trabalho que avance nas reflexões a respeito dos sentidos e dos distintos projetos políticos que se agregam à EA em Sergipe. Tais avanços, nos campos epistemológico e epistêmico, possibilitarão dar novos sentidos às práticas educativas de EA, especificamente em Sergipe.

Apesar de ser o menor Estado em extensão territorial do Brasil, Sergipe apresenta peculiaridades ecossistêmicas que merecem destaque. Os ecossistemas predominantes são a Mata Atlântica e a Caatinga. A Mata Atlântica foi intensamente explorada desde a colonização do País e reduzida no estado de Sergipe a 0,1%. A Caatinga tem sido intensamente explorada, com substituição de espécies vegetais nativas por cultivos e pastagens (SERGIPE, 2015). Nesse ínterim, em Sergipe, assim como em outros estados brasileiros, as restingas estão sendo devastadas, principalmente pela crescente expansão urbana e especulação imobiliária.

Além disso, o estado tem um histórico de desastres naturais ligados à seca. As estiagens, se comparadas às secas, são menos intensas, caracterizadas por menores períodos de tempo. Já a seca é caracterizada por longos períodos sem chuva e consequências severas para a região do semiárido sergipano.

Diante do exposto, este breve panorama socioambiental de Sergipe adquire relevância na medida em que possibilita uma reflexão crítica acerca das diretrizes norteadoras para o surgimento das políticas de EA em território sergipano. Assim como propõe Sachs (1995), a nova práxis social estará assentada na diversidade cultural, nos saberes tradicionais, no respeito equânime entre os seres. Diante dessa nova perspectiva, a sociedade e o Estado devem assumir compromissos enfáticos em defesa da vida, fazendo valer seus valores e intenções no combate aos problemas socioambientais.

Essa propositura paradigmática inovadora impõe novo primado ético-ecológico e prática social com posturas democráticas e participativas, de respeito às culturas dos povos,

de consciência e enfrentamento dos problemas socioambientais, propugnado pelo ativismo político constante.

Face a essas primeiras problematizações acerca do objeto de estudo desta pesquisa, a escola se apresenta como importante agência formadora do ser humano e vê-se questionada e desafiada pelas pressões que o mundo contemporâneo vivencia. Em consonância com esse entendimento, a tese aqui defendida é de que a Política Sergipana de EA encontra-se desescolarizada, na medida em que a EA e conseqüentemente o processo educativo tendem a se esvaziar criticamente no espaço escolar.

Em virtude das questões e dos objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e para o relato analítico de experiências realizadas (MINAYO, 1994). Para tornar exequível esta pesquisa, foram delimitados os procedimentos metodológicos abaixo descritos.

O materialismo histórico-dialético é o método que compreende o mundo sob a égide do capitalismo, perspectiva que permite uma melhor apreensão do movimento do real, visando à compreensão da totalidade das relações existentes em determinado fato, fenômeno ou situação da realidade, em que a unidade é o movimento. Recorrendo a Konder (1997, p. 8), a dialética “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Portanto, com base no referencial marxista, este trabalho está situado no campo das Teorias Críticas. A Teoria Crítica propõe uma transformação da realidade social, objetivando emancipar o ser humano da submissão de um conjunto de relações de poder. Assim, esse debate possibilita uma estreita relação entre a referida teoria e os objetivos da EA de enfrentamento dos problemas socioambientais por meio da transformação do modelo societário que está posto (OLIVEIRA, 2012).

O método por excelência da Teoria Crítica é a dialética, destacadamente em sua formulação a partir de Marx, que pode ser apresentada muito resumidamente como sendo um caminho de pensar e agir relacional e integrador voltado para o entendimento das múltiplas determinações e contradições que definem a história, num contínuo movimento, e para a transformação social, pensando esta como sendo a vinculação entre mudanças objetivas, subjetivas, culturais e da estrutura econômica (LOUREIRO, 2005, p. 327).

Para essa perspectiva analítica, cumpre ter presente que a humanidade não constitui unidade homogênea e as condições decorrentes da atuação no ambiente são definidas em função de cada modo de vida social, em interação dialética com as condições ecológicas de sustentação. “Somos, portanto, ‘humanamente naturais’ e ‘naturalmente humanos”

(LOUREIRO, 2008, p. 17). Logo, a “desarmonia” vivenciada no mundo contemporâneo é resultado de relações sociais determinadas no capitalismo e não um problema de ordem psicológica ou existencial (PEPPER, 1995).

Como primeira etapa de pesquisa, foram desenvolvidas a revisão bibliográfica e a pesquisa documental. A revisão bibliográfica, que objetiva rastrear teorias e concepções debatidas nos campos de estudo, se estendeu até o final do estudo. Já a documental compôs a etapa exploratória, centrada em documentos (resoluções, leis, programas, projetos) que, no âmbito nacional e local, refletem o acúmulo de formulações acerca das diretrizes norteadoras das políticas públicas de EA, as quais, no Brasil, foram absorvidas pela PNEA e, em Sergipe, pela PEEA.

A primeira fase da pesquisa documental se resumiu a buscas no site<sup>7</sup> da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) do texto original da Lei n.º 6882/10. Todos os documentos coletados, arquivos da SEED ou das escolas estaduais e da SEMARH, estão disponíveis publicamente na internet.

Sincronicamente, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com gestores(as) (G1 e G2) da política pública em questão. Eles(as) foram selecionados(as) com base na função técnica que assumiram no âmbito da construção da Lei n.º 6882/10, de modo que fosse possível visualizar a percepção de representantes do Governo Estadual da época quanto à EA e compreender o contexto histórico, social e político de produção da referida lei e suas relações com as políticas nacionais para a EA, por meio da SEMARH. Logo eram técnicos(as) que atuavam na Superintendência de EA da SEMARH, que outrora eram professores(as) da Rede Estadual de Educação com destaque na prática pedagógica socioambiental, mas que no governo da então administração assumiram a gestão da EA na respectiva secretaria. Com esse instrumento de produção de dados, buscou-se entender melhor o contexto de produção das políticas de EA, em especial a sergipana, no que elas têm em comum com outras políticas sociais (e, particularmente, educacionais) produzidas no mesmo momento histórico ou em outros e no que elas têm em particular.

Houve bastante cuidado com o processo de preparação dos roteiros de entrevistas, pois, assim como consideram Marconi e Lakatos (2009), essa etapa é importante, requer tempo e exige algumas medidas, como, por exemplo, ter em vista o objetivo a ser alcançado, levar em consideração o conhecimento prévio do(a) entrevistador(a) sobre o assunto, garantir ao(a) entrevistado(a) o sigilo de seus depoimentos e de sua identidade, organizar um roteiro

---

<sup>7</sup> <http://www.semarh.se.gov.br>

com as questões importantes e submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, pois se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, evitando riscos aos participantes, seja de constrangimento, seja de exposição. Diante disso, após receber o parecer final do CEP (Anexo B), aprovando a realização da pesquisa, deu-se início à produção de dados por meio das entrevistas.

Todos os(as) participantes/voluntários(as) da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), construído segundo as normas da Resolução n.º 466/2012 (BRASIL, 2013), que garante autonomia, sigilo e anonimato dos depoimentos, além de descrever os benefícios diretos ou indiretos da pesquisa para os(as) mesmos(as). Vale ressaltar que as entrevistas foram gravadas somente em áudio, com aparelhos de captação de áudio, com duração média de 50min cada uma.

Os instrumentos de produção de dados primários, como os roteiros das entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e D), foram submetidos à validação, que antecedeu a sua aplicação junto aos(as) participantes da pesquisa. Torna-se imprescindível a validação de qualquer instrumento de pesquisa primário para evitar distorções, interpretações errôneas e/ou desvio quanto aos objetivos do estudo.

A opção pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de que esse instrumento, mesmo possuindo certo grau de estruturação, é capaz de promover situações de flexibilidade nas quais os(as) entrevistados(as) podem se sentir mais à vontade para responder às indagações. Ademais, permite ao(a) entrevistador(a) decidir, durante a entrevista, as perguntas que serão feitas, incluindo questões que não precisam estar previamente no roteiro, o que garante uma maior riqueza à interação e à exploração do problema em questão. Aos olhares de Gil (2009), a entrevista, como uma forma de interação social, é bastante utilizada por uma série de razões, entre elas:

a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; e c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e qualificação (GIL, 2009, p. 110).

Haguette (2010, p. 81) define a entrevista “como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o(a) entrevistador(a), tem por objetivo a obtenção de informações por parte do(a) outro(a), o(a) entrevistado(a)”. Com isso, a entrevista possibilita uma conversação face a face com os sujeitos atuantes nesse processo de implementação da Lei n.º 6882/10 em Sergipe.

Após sua realização, as entrevistas passaram pelo processo de transcrição (Apêndice E), constituindo a primeira versão escrita do texto do(a) entrevistado(a). Tal processo também foi um momento de análise, pois tornou possível captar alguns aspectos das falas e do contexto da entrevista. As entrevistas transcritas foram editadas a fim de retirar seus vícios de linguagem, constituindo uma segunda versão que passou a ser o texto de referência para as análises (SZYMANSKI et al, 2002) após aprovação e consentimento do(a) respectivo(a) entrevistado(a), ciente da edição final da transcrição da respectiva entrevista.

Posteriormente a essas primeiras etapas da pesquisa de aprofundamento da realidade a ser investigada, foi realizado um contato com a coordenação do Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC/SEED) e, em seguida, com os(as) coordenadores(as) de EA de todas Diretorias Regionais de Educação (DREs<sup>8</sup>), a fim diagnosticar (Apêndice B) quais escolas estaduais realizaram atividades/projetos/ações socioambientais em 2016.

Diante desse levantamento, foi possível selecionar escolas estaduais que possuíam ações em EA no ano de 2016 e, com isso, os(as) respectivos(as) professores(as) que estiveram à frente dessas iniciativas pedagógicas socioambientais. Buscando delimitar a amostra dessa pesquisa, alguns critérios de inclusão/exclusão dos(as) professores(as) selecionados(as) inicialmente foram eleitos, dentre os quais: fazer parte do quadro efetivo de professores(as) da Rede Estadual de Educação Básica; ter sido atuante no projeto/atividade de EA da respectiva escola; comprovar participação em alguma formação continuada em EA; e possuir disponibilidade em participar da pesquisa. Assim, foi possível selecionar as 3 DREs (Apêndice F) que concentram o maior número de escolas estaduais com professores(as) com formação específica que atuaram em 2016 em ações socioambientais, totalizando 25 professores(as) (Apêndice B). Com isso, das 10 DREs, foram selecionadas a DRE08 e a Diretoria de Escolas Estaduais de Aracaju (DEA) da região metropolitana (ambas possuidoras de um terço das escolas estaduais de Sergipe, um total de 147) e a DRE01 (diretoria com o maior número de professores(as) com formação em EA atuantes em 2016), assim como ilustrado no Apêndice F.

Antes de entrar em contato com os(as) professores(as) selecionados(as) de acordo com os critérios descritos acima, foi necessário realizar entrevistas não estruturadas com os(as) coordenadores(as) de EA das respectivas DREs, com o objetivo de identificar quais eram/são as demandas de EA de cada diretoria para as escolas estaduais de sua competência. A

---

<sup>8</sup> O Estado de Sergipe possui 75 municípios (Apêndice F) e estes estão divididos em 10 DRE's, (DRE1, ..., DRE9, DEA), com o objetivo de facilitar a comunicação e atender aos aspectos burocráticos demandados por cada escola em seu respectivo município, logo por cada DRE .

entrevista não estruturada é “aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188-190). Logo, permite explorar mais amplamente o contexto de produção das ações em EA de cada diretoria em questão. Foram realizadas três entrevistas com os coordenadores de EA (DRE01, DRE08 e DEA), agentes burocratas do Estado, após a assinatura do TCLE. Em seguida, foram transcritas e o texto aprovado por cada entrevistado(a).

Cabe salientar que nem os(as) atuais coordenadores(as) de EA das DREs e nem os(as) professores(as) selecionados(as) que compuseram a amostra desta pesquisa fizeram parte do processo histórico de construção da política pública em questão. Entretanto, atendiam aos critérios de seleção e compõem hoje as diretorias regionais, ora atuando na gestão da EA nas escolas, no caso dos(as) coordenadores(as), ora atuando nas atividades de EA no cotidiano escolar como professores(as) da Rede Estadual de Ensino.

Rocha, Daher e Sant’Anna (2004) entendem a entrevista como um dispositivo que não deve ser visto como uma ferramenta de acesso a uma informação com valor de verdade dita pelo(a) entrevistado(a). Ela não é um mero instrumento de coleta de saberes, uma vez que existem diferentes perspectivas em jogo nesse evento. O olhar de quem entrevista, por exemplo, é o olhar do outro, que ocupa um lugar distinto daquele que fala sobre si ou que é motivado a dar informações. Segundo Amorim (2007 p. 12), “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflitivos e mesmo paradoxais vai emergir”. A autora diz, ainda, que é preciso renunciar à ilusão de que os discursos são transparentes. Deve-se, portanto, ver certa opacidade nos discursos que circulam no contexto da entrevista. Essa opacidade é uma via de mão dupla, tendo em vista que, se por um lado o(a) entrevistado(a) não é o portador(a) da verdade, por outro o(a) pesquisador(a) não é o(a) detentor(a) de um saber acadêmico pronto que vem a, do seu lugar de pensador(a), por meio da entrevista, apenas confirmar suas teorias pré-concebidas.

Desta feita, a amostra da pesquisa é determinada de forma intencional, na medida em que os critérios para a composição do grupo são compatíveis com os objetivos do estudo, ou seja, são selecionados os indivíduos mais adequados quanto à possibilidade de fornecer as informações mais úteis para a pesquisa (WESTPHAL; BÓGUS; FARIA, 1996).

Após sua seleção, os(as) professores(as) foram convidados(as) a participar de uma entrevista coletiva (EC). Na DEA e na DRE08, em razão da proximidade das sedes, foi composto somente um grupo (Grupo 1) de três docentes de cada diretoria, totalizando seis, e na DRE01, cinco professores(as) (Grupo 2) (Apêndice F). Após o convite, todos(as) se

mostraram dispostos(as) a participar da EC; entretanto, diante de dificuldades de disponibilidade de horário do Grupo 1, três integrantes estiveram presentes na EC, como também do Grupo 2, nomeando-os(as) como P1, P2 e assim sucessivamente até P6 (Apêndice E) . A escolha dos sujeitos da pesquisa não considerou o nível de ensino de atuação dos(as) docentes na Educação Básica, mas levou em conta o perfil das instituições, já que as escolas eram todas públicas e estaduais.

É importante dizer que o fato de o coletivo da pesquisa ser constituído por um número reduzido de participantes, diante do número de escolas estaduais, não desqualificou a investigação, tendo em vista que não havia intenção de criar generalização de resultados. Do ponto de vista dos estudos e dos discursos, a atividade, e tudo que a envolve, é observada de maneira singular. Neste caso, a análise da fala dos(as) professores(as) sobre políticas públicas em EA se baseia no entendimento da singularidade que havia no fazer de cada um(a) dos(as) envolvidos(as), sem perder de vista as questões comuns ao trabalho de todos(as). Nesse sentido, embora pudesse vir a interferir no processo de construção dos dispositivos metodológicos, a quantidade de participantes não mudaria o foco da investigação.

A EC é concebida frequentemente no senso comum como um evento midiático para o qual jornalistas são convidados(as) a ouvir e fazer perguntas para um ou mais entrevistados(as). Ou seja, há vários entrevistadores(as) direcionando perguntas a um número reduzido de entrevistados(as). É a chamada coletiva de imprensa. Entretanto, nas pesquisas acadêmicas, tem-se observado o uso da EC como dispositivo metodológico tomando outros contornos. Enquanto, na coletiva de imprensa, o(s) entrevistado(s) limita(m)-se a responder o que é inquirido por vários(as) entrevistadores(as), na EC, sob a perspectiva de Kramer (2007), é possível notar que há apenas um(a) entrevistador(a) – o(a) pesquisador(a) – realizando perguntas a diferentes entrevistados(as) no mesmo evento. Além disso, embora este único(a) entrevistador(a) seja o(a) responsável pelo encaminhamento das perguntas, ele(a) não é o(a) único(a) que pode assumir esse papel.

O diferencial da EC está justamente no fato de outros participantes poderem ocupar a posição do(a) entrevistador(a), interrompendo, intervindo, completando a resposta dos(as) demais entrevistados(as), comentando e expondo sua opinião. Ao relatar uma experiência, Kramer (2007, p. 73) afirma que “nas entrevistas coletivas, as pessoas se mostraram mais espontâneas, faziam perguntas umas às outras, mudando, portanto, de lugar, e assumindo o que seria o papel do entrevistador”. De fato, não só o papel de entrevistador(a) e entrevistados(as) muda, como também os sentidos construídos na enunciação tomam outros contornos. Segundo Kramer (2007, p. 64), na EC, “como não só o pesquisador detém

autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir”.

O roteiro de entrevista pensado para o evento também mereceu atenção, já que demandou pensar tipos de perguntas e uma ordenação que favorecesse o formato coletivo escolhido como dispositivo. Assim, a estrutura do roteiro (Apêndice D) concebido para a EC, inspirado na proposta de Daher (1998), se baseou na constituição de blocos temáticos, em que se apresentam objetivos, questionamentos e conjecturas, os quais dão origem a perguntas específicas. Os objetivos aqui descritos não são aqueles estabelecidos para a pesquisa, mas os que levaram a formular as perguntas de cada bloco.

Os blocos temáticos foram divididos e nomeados da seguinte forma: 1) O(A) professor(a), sua formação e a EA; 2) O(A) professor(a) e suas experiências com a EA; 3) A EA como processo educativo; 4) A EA e as políticas públicas. Embora a construção do roteiro tenha levado em conta o formato da EC, as perguntas foram elaboradas de modo que o encaminhamento dado no momento do evento fosse para que cada um respondesse individualmente. Mesmo havendo as eventuais e necessárias interrupções, complementações e réplicas por parte de outros participantes e da pesquisadora, todos teriam a oportunidade de responder às perguntas dos blocos (Apêndice D).

Essa técnica de produção de dados pode ser entendida como uma vivência de aproximação. As ECs permitem que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Essa técnica pôde facilitar a formação de ideias novas e originais, além de gerar possibilidades contextualizadas pelo próprio grupo de estudo, oportunizando a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista. E, ainda, possibilitou entender o estreitamento em relação ao tema no dia a dia escolar. Diante disso, todos os momentos de encontro com o grupo de professores(as) que integraram a EC foram gravados em áudio e vídeo para análises e transcrições posteriores (Apêndice E), após assinatura do TCLE como voluntários(as).

As informações coletadas foram analisadas à luz do referencial teórico que abarca a perspectiva da EA Crítica como ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida da realidade e entendendo a prática pedagógica como contextualizada e emancipatória. Essa opção decorre da ideia de ser esta vertente a que está mais alinhada ao pensamento contra-hegemônico e a que colabora para com uma sociedade mais justa, mais democrática e menos excludente. Essas escolhas se aproximaram da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003) como metodologia de

análise dos dados produzidos nas entrevistas e no texto da política em questão, capaz de subsidiar a análise crítica da realidade investigada.

Nesse sentido, esse tipo de análise exige do(a) pesquisador(a) um mergulho em seu objeto de pesquisa, assumindo-se sujeito de suas próprias interpretações. O ciclo da ATD é um exercício de elaborar sentidos. Dessa forma, “a multiplicidade de significados que é possível construir um mesmo conjunto de significantes tem sua explicação nos diferentes pressupostos teóricos que cada leitor utiliza em suas leituras” (MORAES, 2003, p. 193). A utilização desse tipo de método de análise “[...] tem mostrado tratar-se de uma ferramenta aberta, exigindo dos usuários aprender a conviver com a abordagem que exige constantemente a (re)construção de caminhos” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 120). Trata-se de um movimento contínuo e dialógico de idas e vindas ao objeto de estudo.

Sendo assim, os pesquisadores, na ATD, não analisam somente os aspectos linguísticos dos textos (vocabulário, aspectos gramaticais, semânticos, sintáticos e pragmáticos), mas deles se apropriam em conjunto com teorias sociais. Dessa forma, nesse tipo de abordagem metodológica, não há isenção dos(as) pesquisadores(as) em relação às análises. Posicionam-se também do ponto de vista político-ideológico com base na(s) teoria(s) social(is) que os orienta(m).

São principais características da ATD: utilização em pesquisas qualitativas; trabalho com o *corpus*, ou seja, com o conjunto de documentos que podem ser produzidos especialmente para a pesquisa ou com documentos já existentes; utilização de categorias emergentes, ou *a priori*, ou até mesmo mistas; análise de construção crítica; composição do texto como descrição (expressando de modo organizado os sentidos e os significados construídos a partir das análises), como interpretação (no sentido das novas inferências entre os elementos constituintes de um fenômeno) e como argumentação (no que tange à pretensão da pesquisa em teorizar), conseguindo expressar relações cada vez mais complexas entre os elementos resultantes da análise; e tratamento de dados pelo(a) pesquisador(a), considerado, ao mesmo tempo, leitor(a) e autor(a) de suas análises, já que, nesse tipo de pesquisa, não se concebe a neutralidade. Os três elementos – a descrição, a interpretação e a argumentação –, no seu conjunto, constituem a teorização da pesquisa (MORAES, 2003; HOFFMANN, 2011).

Para esta pesquisa, baseada numa dinâmica aproximada à ATD, foram desenhados eixos temáticos *a priori*, como linhas de investigação delimitadas pelo objeto de pesquisa e como categorias/tendências consubstanciadas no referencial teórico utilizado. Lançar mão de estudos e análises críticas da principal política pública do Estado de Sergipe acerca da EA é mais uma tentativa de entender como esse processo sócio-histórico formativo vem se

instaurando, em especial nas escolas estaduais do citado estado, como pretende este estudo. Dessa maneira, são delineadas, nesta pesquisa, as principais categorias analíticas:

- a) Cidadania ecológica: implica a clara noção de direitos, deveres e responsabilidades cívicas na busca de uma sociedade sustentável, o que envolve o plano ideocultural e o político-econômico; em síntese, trata-se da cidadania plena e da ecocidadania ou, melhor dizendo, de uma ecocidadania plena e de fato (LOUREIRO, 2008).
- b) Participação e democracia: demanda a atuação democratizante e de valorização da participação do indivíduo em movimentos coletivos na definição das políticas públicas, tendo em mente o fortalecimento da cidadania, seguindo as orientações mais gerais de Giddens (2001) acerca da democracia dialógica e de Held (1994) acerca da democracia cosmopolita e entendendo a participação com base material assegurada, como eixo essencial para a democratização e para a concretização de um modelo de desenvolvimento alternativo (LOUREIRO, 2008).
- c) Currículo: figura como resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes e como reprodução das desigualdades e das injustiças sociais (APPLE, 2006), compreendendo-se por meio dos conceitos de emancipação e libertação de Giroux (1997).

Em todas as categorias citadas, são abordados conscientemente assuntos recorrentes no interior da EA, das políticas públicas e da Educação Formal, sem pretender esgotar a discussão, numa área em que o enfoque interdisciplinar e crítico é extremamente relevante, para não dizer indispensável. Além disso, com esta pesquisa, é possível contribuir com o campo de discussão que desvela apropriações e ressignificações de importantes categorias referenciadas por uma práxis pedagógica contra-hegemônica, capaz de intervir na realidade e contribuir com o enfrentamento da crise socioambiental da atualidade.

Os instrumentos de produção de dados aqui utilizados revelam posicionamentos e opiniões de um determinado grupo de pessoas que ajuda a diagnosticar e a compreender algumas possibilidades e dificuldades da implementação da EA Crítica em uma dimensão política. Contudo, esses dados não podem ser generalizados de forma absoluta, como dito outrora, o que não quer dizer que não são importantes para entender determinadas práticas político-pedagógicas nesse campo.

Dessa forma, com o processo de construção dessa investigação, passou-se a entender o dispositivo metodológico não como uma ferramenta que se encaixa na pesquisa, tampouco a pesquisa deva servir aos propósitos de um dispositivo já construído. Passou-se, portanto, a conceber a relação entre os dispositivos metodológicos adotados e a pesquisa como um

processo contínuo de construção. Enquanto a pesquisa se consolida, os dispositivos se configuram e acabam por reconfigurar a própria pesquisa. Foi um movimento de mão dupla que promoveu a construção do caminho enquanto este era trilhado.

Depois de feita esta apresentação, em que se descreve o objeto de estudo desta pesquisa, o relato se reporta às primeiras construções teóricas, metodológicas e epistemológicas, dando sentido às inquietações da pesquisadora e às questões de pesquisa. Dessa maneira, este texto de tese está estruturado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução.

Na segunda seção, são conceituados Estado e política pública e apresentados alguns fatores e consequências das redefinições do Estado de 1995 a 2011, no contexto da globalização neoliberal, dentro da fase atual da lógica do capital, refletindo e contextualizando os percursos da educação nesse ínterim.

Na terceira seção, são discutidas as políticas educacionais nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva, com vistas a contextualizar os momentos históricos do ambientalismo brasileiro e suas repercussões para as políticas em EA. Nesse início de discussão, são relacionadas as questões político-pedagógicas que envolvem as últimas décadas do século passado e o início deste século, período fundamental para reflexões acerca da inserção da dimensão política socioambiental na escola. São trazidos à tona os contextos de produção das principais políticas públicas federais de EA, buscando apreender seus diferentes posicionamentos. Cada política é apresentada com a justificativa de sua relevância para o objeto de análise, a Lei n.º 6882/10. Essa trajetória histórica pode ser compreendida não de forma linear e evolucionista, mas a partir das (im)possibilidades postas sócio-historicamente, dos projetos políticos e educacionais em disputa encampados pelos diferentes grupos e das mudanças ocorridas nas esferas locais, regionais, nacionais e internacionais.

No decurso da quarta seção, são apresentadas as primeiras análises da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) e das entrevistas com os(as) gestores(as), elucidando o processo histórico de construção e identificando as categorias de análise. As ponderações consistem em revelar as concepções de cidadania, participação, democracia e currículo da referida política pública. Por meio dessas primeiras produções de dados empíricos, foi possível consolidar sua triangulação para que as análises e, posteriormente, os resultados pudessem representar, com maior aproximação, a relação teoria/prática da política pública em questão junto à Educação Formal.

Por fim, na quinta seção, são abordadas a prática pedagógica e as tendências atuais da EA nesse processo educativo, buscando elucidar quais são os referenciais e as perspectivas teórico-práticas que as norteiam. Para tanto, adentra-se nas reflexões de educação como ação política, delineando a função social e também política da escola. Partindo do pressuposto de que o conhecimento escolar não é conhecimento científico simplificado, são discutidas as diferentes formas de organização curricular (disciplinar, interdisciplinar e transversal) em diálogo com a EA nos contextos escolares. Levanta-se, ainda, uma discussão sobre políticas curriculares de EA, focalizando a questão dos instrumentos de homogeneização. A dimensão socioambiental está presente nas escolas do estado sergipano, diagnosticando e identificando as demandas dos(as) professores(as) da rede estadual de educação para a EA e suas respectivas ações. Paralelamente, a Lei n.º 6882/10 e o contexto escolar sergipano são apresentados com vistas a discutir o desenvolvimento das práticas educativas em EA e o modo como a referida lei pode contribuir para a implementação da dimensão socioambiental crítica e emancipatória. Analisando as demandas dos(as) professores(as) da Educação Básica para a EA e para a política pública, objeto desta pesquisa, busca-se refletir sobre os desafios e as possibilidades da prática pedagógica. Com isso, a intenção é a de verificar como poderá ocorrer o processo de articulação da Lei n.º 6882/10 no desenvolvimento da EA em unidades escolares de Sergipe.

Na seção final, são apresentadas algumas considerações baseadas na investigação até aqui realizada, com o propósito de refletir sobre a perspectiva política, em especial a da Lei n.º 6882/10, na implementação da EA em escolas sergipanas como processo educativo formador e transformador dos problemas socioambientais. É válido ressaltar a parcialidade do estudo realizado, que defende a necessidade de que outras pesquisas sobre a temática sejam empreendidas.

Refletir sobre a EA na escola é pensar sobre as relações entre política, educação, escola e sociedade (OLIVEIRA, 2012). Explicitar tal pressuposto é relevante, mesmo que aparentemente óbvio, pois possibilita que se parta da compreensão de que o processo educativo é um processo de formação humana, de constituição dos indivíduos sociais em suas singularidades, por meio do qual os seres humanos, inacabados em sua humanidade ao nascerem, se produzem como humanos (TOZONI-REIS, 2008). Logo, para essa perspectiva assumida aqui, é necessário compreender a educação em termos concretos, não descolada das relações sociais que definem sua institucionalização, vinculando-a ao processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente

(SAVIANI, 2005), sob pena de cair em asserções descontextualizadas e chegar a proposições afastadas da realidade sócio-histórica, parecidas com delírios, por mais instigantes que sejam.

Com essa percepção, espera-se colocar à disposição dos(as) educadores e educadoras ambientais do estado sergipano um instrumento de reflexão acerca de suas práticas na perspectiva do diálogo sobre a temática abordada. Ademais, esta pesquisa não se apresenta como uma verdade absoluta, mas como contribuição de um campo de conhecimento relativamente novo no Brasil e, portanto, em processo de construção.

Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar (BRECHT, 1977, p. 45).

Esta seção de introdução finda com um trecho de Brecht (1977) que representa o que a pesquisadora sente, neste momento, ao desenvolver uma pesquisa que busca retratar, minimamente, os aspectos político-pedagógicos que circundam a EA sergipana.

## 2 DISPUTAS POLÍTICAS EM CONTEXTO

Mercado, Estado e sociedade, em condições desiguais, participam de um duelo neoliberal, em cujo cerne se forma a ideia de cooperativismo entre as partes e, sobretudo, de participação democrática da sociedade, desconsiderando-se a desigualdade econômica e, logo, a desigualdade de poder instauradas nesse sistema. Dessa forma, as crises são, portanto, características essenciais para que o modo de produção se enraíze e seja tomado como imutável, indissolúvel ou infinito, gerando rupturas indispensáveis para dar continuidade e fortalecimento ao sistema (SANTOS, 2002a). Outrossim, passa-se a entender as classes sociais como naturais e despolitiza-se tal discussão para corroborar com a manutenção da ordem vigente.

E é nessa conservação das relações sociais, por meio do reprodutivismo capitalista, que vem a se manifestar hipocritamente um “novo Neoliberalismo”, de “rostro humano”, que se utiliza das políticas públicas e, logo, do Estado para melhor relacionar o público e o privado, mantendo-os em “harmonia”, em “coesão”. (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010a, p. 14)

Assim, procura-se promover uma discussão sobre o papel das políticas públicas dentro desses marcos, aprofundando o modo como algumas bandeiras históricas dos movimentos sociais, principalmente dos considerados novos movimentos que surgiram na década de 1980, entre os quais o ambientalismo, foram apropriadas e, em alguns momentos, cooptadas e ressignificadas pelas políticas públicas ambientais em regime de colaboração com o Estado e o capital. É o caso dos fortes traços do discurso de uma EA conservadora, reduzida às características de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005), mantenedora das relações sociais atuais e legitimadora do modo de produção vigente.

Nesse ínterim, para Batista (2007, p. 52), a EA vem sendo construída historicamente tanto a partir das demandas internas e diferenciadas que estavam presentes na sociedade civil, bem como a partir das determinações pautadas pelas organizações internacionais e difundidas por meio de conferências e documentos internacionais, enfatizando a relação entre meio ambiente, educação e desenvolvimento. Aliada a isso, a institucionalização da EA no Brasil ocorreu no contexto de reforma do Estado a partir dos anos de 1990, com fortes determinações sobre as políticas educacionais – dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por conseguinte, processam-se o aparente paradoxo e o dilema entre a política do Estado Mínimo e o atendimento a uma nova demanda, a EA.

Em outras palavras, se, por um lado, muitas lutas garantiram o direito à educação como parte integrante dos direitos sociais, via (re)democratização da sociedade e gestão democrática da educação, por outro, o mundo já vivia uma crise do capitalismo<sup>9</sup> e suas estratégias de superação – neoliberalismo, globalização, (re)estruturação produtiva e Terceira Via – que redefinem o papel do Estado e diminuem sua atuação como executor das políticas sociais. É vivida, portanto, a tensão entre ter conquistado direitos e a dificuldade de implementá-los.

Com isso, o eixo das políticas educativas foi se redefinindo. No período de abertura política, era focado principalmente na democratização da escola, mediante propostas de universalização do acesso e gestão democrática centrada na formação do cidadão. No entanto, atualmente, ocorre a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade e sinônimo de quantidade. O eixo é a busca de maior eficiência e eficácia, via controle de qualidade, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e “autonomia” da escola.

Em consonância com essas primeiras asseverações, trata-se, a seguir, do conceito de Estado e políticas públicas e das mudanças que ocorreram no contexto macrossocial, ressaltando principalmente as influências da Teoria Neoliberal e da Terceira Via para a redefinição do papel do Estado no Brasil, a fim de traçar uma linha paralela e facilitar a compreensão, minimamente, do processo de consolidação no ambientalismo e da EA.

## 2.1 PRESSUPOSTOS CONSTITUTIVOS E HISTÓRICOS DO ESTADO

Mais do que em seu desenvolvimento histórico, o Estado é estudado em suas estruturas, funções, elementos constitutivos, mecanismos e órgãos, por exemplo, como um sistema complexo considerado em si mesmo e nas relações com os demais sistemas. De modo convencional, hoje, esse imenso campo de investigação está dividido entre duas disciplinas, até didaticamente distintas: a filosofia política e a ciência política (BOBBIO, 2014).

É comum confundir-se Estado com governo, com estado-nação ou país e, ainda, com regime político ou com sistema econômico. Não obstante, o termo Estado, etimologicamente, é derivado do latim *status* (estar firme), empregado pela primeira vez na obra *O Príncipe*, de Maquiavelli<sup>10</sup> (1983), com sentido de situação permanente de convivência associada à

---

<sup>9</sup> A crise do capitalismo é, neste momento, compreendida como a diminuição da taxa de lucro.

<sup>10</sup> Gramsci, em toda a sua longa e cuidadosa reflexão sobre Maquiavel, afirma que ele foi o teórico da formação dos Estados modernos.

sociedade política. Nessa obra, encontra-se a afirmação: “todos os Estados, todas as dominações que tiveram e têm o império sobre os homens foram e são repúblicas ou principados” (GRUPPI, 1985, p. 8). Logo, o Estado consiste na dominação (poder), mormente sobre os homens. Isto é o começo da ciência política ou, em outras palavras, da teoria e da técnica da política entendida como uma disciplina autônoma, separada da moral e da religião, como outrora afirmou Aristóteles (2002).

Para Soares (2004), a melhor forma de explicar o surgimento do Estado é observar as ideias de Dallari (2003), que sintetiza, dentre as diversas teorias relativas ao momento do surgimento do Estado, três posições básicas: as análises antropológicas, as filosóficas e as jurídicas.

A primeira posição é a de que o Estado, assim como a sociedade, sempre existiu, uma vez que, desde que o homem vive na terra, sempre se encontrou integrado a uma organização social, dotada de poder e de autoridade que determinariam o comportamento de todo o grupo (DALLARI, 2003).

No que diz respeito à segunda posição, considera-se que a sociedade humana existiu sem o Estado, conforme as exigências de organização dos sujeitos. Com o passar dos tempos, o Estado surge para atender às necessidades do grupo social, isto é, surge depois da sociedade e não junto com ela, como a primeira ideia sugere (DALLARI, 2003).

A terceira e última posição, segundo Schmitt (1992 apud SOARES, 2004, p. 80), parte das ideias de autores que entendem o Estado

[...] como sociedade política dotada de certas características bem definidas. Nesse sentido, para Schmitt, o conceito de Estado não é conceito geral válido para todos os tempos, mas conceito histórico concreto surgido quando nasceu a ideia e a prática de soberania.

Em síntese, para Dallari (2003), o surgimento do Estado implica duas indagações: a primeira diz respeito ao tempo histórico de aparecimento do Estado e a segunda, aos motivos que determinaram e/ou determinam o seu surgimento.

No que tange à segunda indagação apresentada por Dallari (2003), importantes contribuições foram realizadas por Thomas Hobbes (2006), John Locke (2005) e Jean Jacques Rousseau (2000), representantes da corrente contratualista<sup>11</sup> e da filosofia jusnaturalista<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> “Os contratualistas estavam comprometidos com o estabelecimento de um ordenamento social que garantisse direitos à burguesia, direitos esses cerceados pelo absolutismo feudal: de vida em Hobbes, de propriedade privada em Locke, e de liberdade em Rousseau” (SOUZA, 2010, p. 26).

<sup>12</sup> O leque dos principais pensadores jusnaturalistas é composto pela filosofia hobbesiana, pelo liberalismo político de John Locke e, por fim, pelas tendências democráticas do francês Rousseau.

Com Hobbes, começam a surgir os fundamentos da teoria moderna do Estado, a qual, posteriormente, receberá uma formulação mais completa. Hobbes (2006) acredita que, a partir do momento que os indivíduos renunciassem, de modo quase absoluto, à liberdade, teriam sua segurança garantida pelo soberano, detentor monopolista da força, o Estado absoluto, de poder absoluto. Hobbes apresenta, nesse sentido, nuances que lembram Maquiavel. Dessa maneira, consolidar-se-ia o Estado natural e a guerra de todos contra todos poderia ser extinta.

Em contrapartida, na concepção de Locke (2005), tipicamente burguesa, sobre o Estado natural, não havia reconhecimento do conflito generalizado. Pelo contrário, admitia que os homens eram governados pela lei natural da razão. Assim, o Estado deveria assegurar apenas o direito à propriedade. “Locke afirma que os homens se juntam em sociedade políticas e submetem-se a um governo como finalidade principal de conservarem suas propriedades” (GRUPPI, 1985, p. 14). Ou seja, é necessário construir um Estado que garanta o exercício da propriedade, a segurança da propriedade. Para Hobbes, o Estado surge de um contrato que, porém, gera um Estado absoluto, enquanto, para Locke, o Estado pode ser feito e desfeito como qualquer contrato.

Segundo esses pensadores, e de acordo com o que foi exposto até aqui, o indivíduo existiu antes da sociedade humana, a qual nasceria pelo contrato entre os indivíduos preexistentes. Ora, do ponto de vista histórico, isto não se concretiza, pois o homem só se torna homem vivendo em sociedade com outros homens, só organizando socialmente a sua vida. Nessa direção, para Marx, o homem é o um ser social, e só se torna homem na medida em que vive e trabalha em sociedade, de outra forma seria um animal.

Para Rousseau (2000), o Estado de natureza era considerado o grande promotor da liberdade, e o direito à propriedade era a fonte da desigualdade humana. Ressalta que a raiz da desigualdade está na propriedade privada, na divisão do trabalho que a acompanha, nos conflitos de interesse e na desigualdade que emerge necessariamente da ação do mercado. O filósofo não percebia o contrato social como a materialização do desejo de todos. Opostamente, ele expressava os interesses de um grupo ávido por garantir o direito de propriedade; no entanto, o Estado não era essencialmente perverso, podendo servir à preservação da igualdade e à manutenção dos direitos naturais (DALLARI, 2003; GALLO, 2016). Dessa forma, Rousseau (2000) aponta para um Estado Democrático em que a soberania pertenceria tão somente ao povo, já ao Estado caberia conciliar a vontade individual e o bem coletivo. Por conseguinte,

Rousseau foi o primeiro pensador moderno que, partindo de um ponto de vista liberal, insistiu na ideia de que uma sociedade só é legítima, qualquer que seja sua

forma de governo, quando se funda na vontade geral, no interesse comum ou na soberania popular (três termos que, nele, são praticamente sinônimos). (COUTINHO, 1994, p. 124)

Aproximada às afirmações de Rousseau (2000), assim como salienta Gallo (2016), está a visão de Marx (1985)<sup>13</sup>, pois ambos percebem o Estado como um instrumento de dominação, destinado a preservar a riqueza de poucos. Embora não disponha de um conceito rigoroso de classe social, Rousseau certamente antecipa Marx ao revelar a natureza de classe do Estado, inclusive do Estado fundado num contrato de tipo liberal (COUTINHO, 1994). Rousseau, entretanto, considera esse fato uma disfunção da instituição, enquanto Marx o vê como uma característica essencial e intrínseca. Contudo, apesar desses limites, é importante destacar o que parece fundamental na reflexão de Rousseau: a democracia tem como base um contrato ou um consenso, e se trata de um contrato fundado precisamente na vontade geral ou coletiva, ou seja, na prioridade do público sobre o privado (COUTINHO, 1994).

Hegel surge, então, como uma possibilidade de superação desses limites do pensamento de Rousseau. O grande pensador alemão propõe restaurar, como um remédio para as cisões e alienações do mundo moderno, uma comunidade democrática muito próxima do modelo grego. Entretanto, logo depois, Hegel se deu conta de que o mundo moderno, ao contrário do mundo grego, caracterizava-se pela posição central que nele ocupa a particularidade ou, mais precisamente, pela emergência de uma esfera social desconhecida na Antiguidade, que ele passou a chamar de sociedade civil, precisamente o reino da particularidade. Tão logo, Hegel estabelece plenamente a distinção entre Estado e sociedade civil (GRUPPI, 1985).

Para Hegel, o Estado, que detém a soberania, funda o povo; portanto, a sociedade civil é incorporada pelo Estado e, de certa forma, é nele aniquilada. Hegel faz uma crítica à concepção liberal e individualista de liberdade, é um duro crítico da teoria contratualista de Estado. Para ele, seria um grosseiro equívoco valer-se de um instituto do direito privado, de algo subjetivo como é o contrato, para explicar uma realidade pública, objetiva e universal, ou seja, o Estado (COUTINHO, 1994).

Outrossim, Weber se preocupa em diferenciar o ponto de vista jurídico do sociológico, ocupando-se do Estado como sociólogo e não como jurista. Com a transformação do puro Estado de direito em Estado social, as teorias meramente jurídicas do Estado, condenadas

---

<sup>13</sup> O pensamento de Marx em torno do Estado e da sociedade civil pode ser encontrado no decorrer de sua vasta produção, desde 1843 até a publicação de *O capital*. Entretanto, os textos produzidos em Paris, conhecidos como *Manuscritos econômico-filosóficos*, juntamente com a *Crítica da filosofia do direito de Hegel - introdução e A questão judaica*, podem ser considerados os marcos iniciais da crítica marxiana à produção da filosofia idealista e política da época.

como formalistas, foram abandonadas pelos próprios juristas. Com isso, recuperaram vigor os estudos de sociologia política, que têm por objeto o Estado como forma complexa de organização social (da qual o direito é apenas um dos elementos constitutivos) (BOBBIO, 2014).

Quanto à definição de Estado Moderno, vale a pena destacar, dentre as contribuições de Weber (1999), a concepção de Estado Racional ou, mais precisamente, de Estado Moderno como uma associação de dominação institucional que, em um dado território, buscou, com êxito, o monopólio da coação física legítima.

Para tanto o Estado concentrou os meios materiais de organização nas mãos de seus dirigentes, reiterando-os da classe de funcionários estamentais autônomos. Desse processo emergiam os corpos burocráticos, orientados por normas universais, estabelecidas pelo próprio Estado. (OLIVEIRA, 2009, p. 13-14)

Posteriormente, Marx, inspirado na distinção de Hegel (2010) entre sociedade civil e sociedade política<sup>14</sup>, inicia seus escritos sobre Estado. Para ele, as relações jurídicas, como também as formas estatais, não poderiam ser entendidas por si mesmas ou pelo desenvolvimento geral do espírito humano, como advoga a visão hegeliana. Marx viu, então, a conexão entre as duas, separadas pelo pensamento liberal. As relações econômicas estão entrelaçadas, uma é a expressão da outra. Isto é, elas se apoiariam em relações materiais, cuja totalidade fora sintetizada por Hegel como sociedade civil. Contudo, para Marx, sobre as relações econômicas (e em função delas), edificam-se estruturas políticas que, ao longo do tempo, passam a representar interesses de classe. Desse modo, a liberdade seria impossível sob a tutela do Estado (GALLO, 2016).

Marx colocou o Estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. Logo, considerava as condições materiais de uma sociedade a base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado, portanto, emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto de suas vontades (CARNOY, 2013).

Nesse sentido, Souza (2010) salienta que, para Marx, o Estado burguês

vai ter seu principal papel na regulação dessas que são as relações fundamentais da sociedade civil-política burguesa — as relações de produção. Sendo assim, o Estado é sempre uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital. (SOUZA, 2010, p. 37)

---

<sup>14</sup> Sociedade civil trata dos interesses privados e sociedade política se volta para os assuntos públicos e universais (HEGEL, 2010).

Com base na concepção marxista, surge uma visão crítica do Estado. Por conseguinte, não é o Estado que funda a sociedade civil, que absorve em si a sociedade civil, como afirma Hegel; pelo contrário, é a sociedade civil, entendida como o conjunto das relações econômicas, que explica o surgimento do Estado, seu caráter, a natureza de suas leis e assim por diante. Isso permite fundamentar cientificamente uma teoria do Estado. Não é o Estado que determina a estrutura econômica, mas sim o contrário.

Na verdade, a sociedade civil (as relações econômicas) vive no quadro de um Estado determinado, na medida em que o Estado garante aquelas relações econômicas. Pode-se dizer que o Estado é parte essencial da estrutura econômica, justamente porque a garante.

Corroborando com as afirmações de Marx (1985), o Estado é uma esfera que se constitui a favor das classes dominantes desde seus primórdios históricos, como nas sociedades escravistas da Antiguidade. Logo, o Estado surgiu para proteger os interesses da classe dominante e controlar as revoltas dos escravos. A princípio, havia apenas alguns traços essenciais do Estado moderno, como a presença de um corpo policial-militar, de uma burocracia hierárquica, de cobradores de impostos, escribas e mensageiros, em suma, de um corpo de funcionários públicos. Posteriormente, novas configurações se aglutinaram a esses traços essenciais.

Engels também tece importantes contribuições para a Teoria do Estado, com traços das concepções marxistas. Afirma que o Estado não existiu desde sempre; pois houve sociedades que prescindiram dele, que não tiveram a menor ideia de Estado e de poder estatal (GRUPPI, 1985). Com isso, para Engels, o Estado se torna necessário a partir de um determinado grau de desenvolvimento econômico, necessariamente ligado à divisão da sociedade em classes.

O Estado é então a expressão da dominação de uma classe, é a necessidade de regulamentar juridicamente a luta de classes, de manter determinados equilíbrios entre as classes em conformidade com a relação de forças existentes, a fim de que a luta de classes não se torne dilacerante. O Estado é a expressão da dominação de uma classe, mas também um momento de equilíbrio jurídico e político, um momento de mediação. (GRUPPI, 1985, p. 31)

O que Engels diz sobre a natureza do Estado é justo, mas extremamente geral e, portanto, genérico. Porém, constitui um enorme passo adiante em relação às concepções anteriores, um passo revolucionário, na medida em que desvela o que a ideologia burguesa sempre escondeu: a natureza de classe do Estado.

Com o exposto, é possível afirmar que, no pensamento de Marx e Engels, existem traços da teoria do Estado, elementos de interesse excepcional, mas não um estudo orgânico do Estado burguês. Ou seja, falta ainda uma teoria orgânica.

Na obra de Lenin, *O Estado e a revolução* (1917), há uma retomada da ideia de Marx, segundo a qual o Estado é a máquina para o exercício do poder: todo Estado é uma ditadura de classe (GRUPPI, 1985). Assim, em termos gerais, Lenin estabelece uma teoria geral do Estado e indica a lei geral da revolução: a revolução proletária deve sinalizar-se por meio da insurreição, do uso da violência. Com o sucesso da Revolução Russa, foi a teoria leninista de Estado e de revolução que acabou por dominar o pensamento marxista, e as interpretações leninistas da teoria política de Marx permaneceram amplamente inquestionadas ou, quando questionadas, reprimidas, até o início dos anos 60. Para Lenin, “ a destruição do Estado é essencial para qualquer transformação revolucionária e essa destruição deve acontecer através do confronto armado, já que o Estado é a força armada da burguesia” (CARNOY, 2013, p. 83).

Com esse breve panorama dos fundamentos das teorias marxistas quanto às definições de Estado, ressalta-se a importância desses trabalhos para compreender tanto os princípios da concepção marxista de Estado na pesquisa atual como o desacordo entre os analistas marxistas contemporâneos. O fato é que as recentes teorias marxistas têm suas raízes nesses primeiros trabalhos. Registram-se, assim, indicações de uma “ampliação” da teoria do Estado tanto no último Engels quanto em pensadores como Rosa Luxemburgo e os austromarxistas. Mas foi certamente, com o italiano Antonio Gramsci, que essa “ampliação” recebeu sua formulação mais sistemática.

No que tange às novas determinações recolhidas, em seu conceito de Estado, examinando a superestrutura, Gramsci distingue duas esferas em seu interior: sociedade civil e sociedade política. “Sociedade civil designa o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologia” (COUTINHO, 1994, p. 53-54).

Assim, Gramsci caracteriza sociedade política como o “aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não ‘consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 21). Segue um esquema gráfico que pode ajudar a visualizar didaticamente as contribuições de Gramsci para teoria do Estado:

|                       |
|-----------------------|
| ESTADO (supremacia) = |
|-----------------------|

|                |  |   |                                   |
|----------------|--|---|-----------------------------------|
|                | sociedade política                             | + | sociedade civil                   |
| funções:       | Ditadura                                       | + | hegemonia                         |
|                | Coerção  | + | consenso                          |
|                | Dominação                                      | + | direção                           |
| base material: | aparelhos coercitivos e burocrático-executivos | + | aparelhos “privados” de hegemonia |

Fonte: Coutinho (1994, p. 56).

Portanto, cabe registrar que Gramsci estava consciente do fato de que seu novo conceito de Estado implicava também uma nova teoria da revolução: teoria essa que ele contrapõe explicitamente à velha teoria da revolução permanente, tal como elaborada por Marx e Engels, em 1850. Gramsci defende:

A expansão da hegemonia das classes subalternas implicando na conquista progressiva de posições através de um processo gradual de agregação de um novo bloco histórico, que inicialmente altera a correlação de forças na sociedade civil e termina por impor a ascensão de uma nova classe ao poder do Estado. (COUTINHO, 1994, p. 60)

Esta é a razão pela qual a hegemonia se torna um conceito de tal forma crucial no sistema de Gramsci, significando o predomínio ideológico das classes dominantes sobre a classe subalterna na sociedade civil. Assim, em Gramsci, o Estado é considerado uma extensão do aparelho hegemônico, como parte do sistema desenvolvido pela burguesia para perpetuar e expandir seu controle sobre a sociedade no contexto da luta de classes (GRAMSCI, 1971).

Com esse conceito de hegemonia e com a inclusão do homem histórico no processo inovativo de transformação dialética, começa-se a compreensão sobre a análise de Gramsci do Estado, sobre o papel dos intelectuais (e da educação) na superestrutura (e, portanto, no processo de transformação histórica) e sobre sua visão da estratégia necessária para substituir o Estado burguês (e a sociedade civil) pela hegemonia proletária.

As teorias do Estado, portanto, são ainda enormemente variadas. Algumas das diferenças, como apresentadas, não são sutis. Isto ocorre, por exemplo, na investigação que presume que o Estado reflete de alguma maneira a vontade geral e só a vontade geral, não condicionada por relações de poder econômico; ou que supõe que o Estado é completamente autônomo com relação à sociedade civil; ou ainda que analisa o Estado capitalista no contexto de uma sociedade de classes demarcada por desigualdades políticas e econômicas inerentes.

Diante de tais reflexões, cabe salientar que o cerne de tais distinções é a progressiva centralização do poder, que acabou por compreender a totalidade das relações político-

econômicas. São traços marcantes desse processo a afirmação do princípio da territorialidade das obrigações cívicas e a constante promoção da impessoalidade no comando político (OLIVEIRA, 2009). Nesse sentido,

A história do surgimento do Estado moderno é a história desta tensão: do sistema policêntrico e complexo das senhorias de origem feudal que chega ao Estado territorial concentrado e unitário através da chamada racionalização da gestão do poder e da própria organização política imposta pela evolução das condições históricas materiais. (BOBBIO et al., 1991, p. 426)

Mesmo consciente de que não seria possível encontrar um significado que definisse Estado e contemplasse todas as correntes doutrinárias anteriores, Dallari (2003, p. 118) o conceitua como “a ordem jurídica e soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em determinado território”. Tal perspectiva se concentra em aspectos que buscam conferir legitimidade e limites ao poder do Estado.

Entendido, por sua vez, como ordenamento político de uma comunidade ou como marco inicial da era moderna (BOBBIO, 2014), assume-se a seguinte definição, em princípio, segundo Hofling (2001, p. 31):

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais [...] – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos etc.) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Nessa perspectiva, a luta de classes e as relações de classe dentro e fora do Estado emergem de lutas por conquistas materiais e são por elas moldadas. Tais relações, por sua vez, descrevem a natureza da sociedade e, conseqüentemente, o papel do Estado dentro dela. É somente através de uma teoria desse tipo, segundo a qual o Estado é uma condensação das relações de classe, que se torna possível entender como o Estado pode, a um só tempo, representar os interesses de uma classe dominante consciente e ser o local da luta de classes, um local em que a classe trabalhadora pode conquistar uma democracia crescente e ainda estar fora do poder. Em conseqüência, o Estado é ao mesmo tempo um produto das relações de dominação e o seu modelador.

## 2.2 O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?

Após construir esse breve panorama histórico, etimológico e epistemológico de consolidação do conceito de Estado, a busca é pelo entendimento da ontologia das políticas públicas, enquanto área do conhecimento, e pela compreensão de seus desdobramentos e perspectivas. O início desta seção é o conceito de Estado portanto, pois é um agente fundamental no acontecimento e no atendimento da política pública.

O século XX é marcado pelo surgimento de uma nova e importante função do Estado: a promoção do bem-estar social, demanda decorrente das duas grandes Guerras Mundiais, 1918 a 1939 (HEIDEMANN, 2009). Essa nova demanda social requer do Estado uma atuação diferenciada e mais diretamente ligada aos problemas cotidianos da sociedade. “Aos poucos, por meio de leis (ação indireta) e pela criação de empresas estatais (ação direta), começam a surgir as políticas governamentais, que serão chamadas, posteriormente, de políticas públicas” (ANDRADE; SORRENTINO, 2013, p. 216). Nesse contexto, surgem as políticas públicas com o objetivo de dar respostas a demandas específicas da sociedade.

Do ponto de vista etimológico, política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. A melhor forma de compreender essa definição é partir do que cada palavra, separadamente, significa. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo (OLIVEIRA, 2010).

Primeiramente, não existe uma única nem uma melhor definição sobre o que seja política pública. Segundo Secchi (2010), qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos. Entretanto, serão aqui apresentadas algumas definições. Mead (1995) define política pública como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a entende como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo caminho; para ele, política pública é a soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. O aumento de complexidade nas teorias e práticas de

delineamento e implantação de políticas públicas ilustra bem a multiplicidade do campo<sup>15</sup>, que é também contraditório e marcado por disputas.

Dentre essas definições e delineamentos para o entendimento de políticas públicas, as considerações de Laswell (1958) estão entre as mais conhecidas. Para esse autor, discutir decisões e análises sobre política pública implica responder a algumas questões. Quem ganha o quê? Por quê? Que diferença faz? Além de Laswell, a área de políticas públicas contou com outros três grandes fundadores: Simon, Lindblom e Easton (SOUZA, 2006).

Diante do discorrido, políticas públicas podem aqui ser entendidas como a ação sistemática do Estado sobre a sociedade, por meio, por exemplo, de programas. E as políticas sociais, também entendidas como ações do Estado, voltam-se para o padrão social, almejando minimizar as desigualdades estruturais decorrentes do desenvolvimento do capitalismo (HOFLING, 2001).

Para Rua (2009), a dimensão pública de uma política é dada pelo seu caráter jurídico imperativo. Dessa forma, políticas públicas (*policy*) compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. Complementa dizendo que ações e decisões privadas, ainda que sejam de interesse público, não se confundem com atividade política e com política pública.

Então, é possível notar que existe distinção entre política e política pública. Política, afirma Foucault (1979), é o que todas as pessoas fazem, todos os dias, e até consigo mesmas. Isto é executável na medida em que, diante de conflitos, as pessoas precisam decidir, sejam esses conflitos de caráter social, sejam de caráter pessoal. Socialmente, a política, ou seja, a decisão mediante o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos etc. É importante salientar que os grupos de interesse, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionar o governo a fim de que políticas públicas sejam implementadas.

Há algumas definições que enfatizam o papel da política pública na solução de problemas. Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Além disso, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem

---

<sup>15</sup> Heidemann (2009), Bernardoni, Souza e Peixe (2008) e Souza (2006) são alguns dos autores que fazem uma abordagem do ponto de vista do sujeito e do seu posicionamento sobre a exclusividade ou não do Estado na produção das políticas públicas. Ilustram um pouco a diversidade de conceituações possíveis para as políticas públicas.

ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006). Nesse interim, os processos cada vez mais complexos e a participação de novos atores teriam deixado os modelos tradicionais de análise das políticas públicas incapazes de interpretar a nova realidade.

Diante de tal problemática, Secchi (2010) classificou as políticas públicas quanto ao protagonismo de seu estabelecimento: a *abordagem estatista*<sup>16</sup>, que admite que atores não estatais tenham influência no processo de elaboração de políticas públicas, mas não lhes confere o privilégio de estabelecer e liderar o processo; e a *abordagem multicêntrica*, que se importa com a origem do problema a ser enfrentado e não com os seus formuladores. Assim, uma política recebe o adjetivo *pública*, se o problema que tenta enfrentar é público (SECCHI, 2010).

Para Souza (2003, p.13), política pública é o

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Entretanto, Rua (2009, p. 20) ressalta que “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública”.

Contudo, definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o olhar para o lócus onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem: os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. (SOUZA, 2006, p. 25)

---

<sup>16</sup> Esse tema – se as políticas públicas devem ser feitas exclusivamente pelo Estado ou também por outras instituições da sociedade civil, sozinhas ou em parceria com ele – é um foco de conflitos epistemológicos importantes que não serão tratados aqui, mas que são abordados especificamente por Ramos (2009) e Rezende (2009).

A compreensão de que a política pública é um campo holístico, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas, tem duas implicações. A primeira é que a área se torna território de várias disciplinas, teorias e modelos analíticos. Assim, apesar de possuir suas próprias modelagens, teorias e métodos, a política pública, embora seja formalmente um ramo da ciência política, a ela não se resume, podendo também ser objeto analítico de outras áreas do conhecimento. Nesse caso, adota-se, nesta tese, a Educação como área de conhecimento para analisar as políticas públicas. A segunda é que o caráter holístico da área não significa que ela careça de coerência teórica e metodológica, mas sim que comporta vários “olhares”.

Contudo, políticas públicas, tradicionalmente, compreendem o conjunto das decisões e ações propostas geralmente por um ente estatal, em uma determinada área (saúde, educação, transportes, reforma agrária, segurança, meio ambiente etc), de maneira discricionária ou pela combinação de esforços com determinada comunidade ou setores da sociedade civil. Nesse exercício de conceituar políticas públicas, adota-se a definição de Azevedo (2003, p. 38): “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Enfim, em consequência, as políticas públicas, após desenhadas, formuladas e regulamentadas oficialmente, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

A título de ilustração, o modelo de análise de políticas públicas proposto por Frey (2000) leva em consideração as seguintes dimensões: institucional, política e dos conteúdos. A dimensão institucional se refere às instituições e às dinâmicas das instituições envolvidas no processo. A dimensão política se reporta às relações políticas e aos interesses presentes. Já a dimensão dos conteúdos se refere aos meios criados com o objetivo de garantir ou aumentar as garantias de implementação plena da política e orquestrar a sua execução. Para esse autor, em qualquer situação de elaboração e implementação de políticas públicas, sobremaneira aquelas participativas que envolvem um conjunto diverso de atores, todas essas três dimensões precisam ser consideradas, já que estarão presentes implícita ou explicitamente e exercerão influências sobre os conteúdos produzidos.

Portanto, a postura adotada é a possibilidade múltipla de atores na construção do bem comum, inclusive como exercício de aprendizado e fortalecimento democrático, já que, como

afirma Lewin (1951), as pessoas rapidamente se adaptam aos ambientes autoritários, mas precisam aprender a viver de forma democrática em ambientes democráticos.

### 2.3 (RE)DEFINIÇÕES DO PAPEL DO ESTADO NO BRASIL: ESTRATÉGIAS PARA A MANUTENÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA

Seguem, nesta subseção, os primeiros apontamentos sobre as (re)definições do Estado com base em autores como Neves (2005), Mézàros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989). Assim, defende-se a tese contrária de que a crise atual não se encontra no Estado, ou seja, é uma crise estrutural do capital. As estratégias de superação da crise, como o neoliberalismo, a globalização, a (re)estruturação produtiva e a Terceira Via, é que estão redefinindo o papel do Estado.

Na contemporaneidade, soberano, o Estado Amplo imprime à esfera estatal restrita contornos funcionais às regras políticas, econômicas e sociais ditadas pelo novo ciclo do capital, representando um progressivo rompimento das fronteiras público/privado, o que constitui uma nova forma da reprodução capitalista. (LÉLIS; SILVA, 2010, p. 70)

Por conseguinte, os papéis das políticas públicas nos Estados burgueses acordam com a valorização do capital e servem de mediação política para com os antagonismos da sociedade hoje.

Já pensando em termos de neoliberalismo e em consonância com Friedman (1985), no que toca as capacidades individuais, para Hofling (2001, p. 39), “as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua capacidade e escolhas individuais não usufruem do progresso social”. Entretanto, em uma visão crítica da constituição da realidade atual, o Estado é mínimo apenas para atender a interesses e lutas de classe e é máximo para os interesses do capital; nesses desvãos, há sempre uma reconfiguração de suas funções, mormente em tempos de crise, no intuito de se manterem inalteradas as suas bases (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010a).

Nesse ínterim, Frigotto (2005) compreende que a ideia central que orienta a ideologia neoliberal é a de que o setor público estatal é o principal responsável pela crise econômica estabelecida, pois a ele se atribuem a ineficiência e o uso de privilégios. Todavia, o mercado e o setor privado são considerados sinônimos de eficácia, qualidade e equidade. Dessa constatação, nasce a tese do Estado Mínimo, que significou o seu redimensionamento para a

intervenção na vida econômica e social, despojando-se estrategicamente de suas funções tradicionais enquanto provedor de políticas sociais e, assim, passando a atuar também como indutor dessas políticas.

Com isso, a descentralização da administração e do financiamento dos serviços públicos – que, na realidade, se revela como um processo de desconcentração –, a privatização dos entes e serviços estatais e a focalização do atendimento aos direitos constituídos se tornaram os vetores e a ordem para essa “(contra)reforma” (LÉLIS; SILVA, 2010), intensificando a perda da soberania do Estado Restrito.

Nesse compêndio, segundo Gohn (2002, p. 93), um “conjunto heterogêneo de entidades, composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãos”, inserido no terceiro setor, configura-se como um forte aliado às políticas neoliberais contemporâneas e fomenta novas agendas para a sociedade civil, mediante a constituição de parcerias e alianças que envolvem governos e mercado.

Assim, configura-se mais uma crise do modelo econômico capitalista – o Estado de Bem-Estar. O neoliberalismo e a Terceira Via surgem como discurso de única possibilidade. Entretanto, apesar de presente no imaginário social, trata-se de uma ideologia que fracassa na prática por sua própria insustentabilidade. Porém, segundo Souza (2002, p. 76), “tal conjuntura de crise do capital em nível mundial acaba por fornecer as condições objetivas e subjetivas para a afirmação do neoliberalismo enquanto doutrina teórico-política e ideológica da reação burguesa em busca da regularidade do sistema capitalista”.

À guisa disso, o neoliberalismo procura minimizar o Estado; entretanto, isto é impossível em certa medida, por exemplo, no que tange ao aumento de gastos sociais com o desemprego, que leva o Estado a gastar muita verba e não o Mercado propriamente dito (SANTOS, 2002). Daí a Terceira Via segue com um discurso que pressupõe um novo Estado, nem mínimo, nem máximo, mas forte e necessário, a serviço do capitalismo e a serviço da mediação do público e do privado (LIMA; MARTINS, 2005).

Diante dessas reflexões, o Plano de Reforma do Estado, implementado no Brasil na década de 1990, busca racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que se refere às políticas sociais, tão logo as que regem a educação também. E dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital se baseia na atração de capital especulativo, com juros altos. O que, por consequência, aumenta as dívidas tanto internas como externas, provocando uma enorme crise fiscal nos estados e municípios

brasileiros. Com isso, a proposta de (des)centralização apresentada pela União constitui um repasse para a sociedade das políticas de forma geral. Logo, o que aparentemente seria uma proposta de Estado Mínimo se configura como realidade de Estado Mínimo para as políticas sociais, educacionais e socioambientais e de Estado Máximo para o capital (PERONI, 2003).

Em resumo, nessa conjuntura de hegemonia da perspectiva do Estado subserviente ao Capital, as políticas educativas se enquadram na mencionada lógica de mercado. O Banco Mundial dita regras e as políticas educativas devem segui-las, a fim de adequarem-se aos padrões hegemônicos. Então, a escola gera capital humano para atender ao mercado, ao mesmo tempo que o capital modifica as estruturas pedagógicas, quando se reconfigura para manter a sua dominação (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010a).

Diante disso, Pereira (1997) classifica as estratégias de reforma do Estado no Brasil da seguinte forma: privatização, publicização e terceirização. Privatização, no Plano de Reforma do Estado, significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, público, não-estatal” (PEREIRA, 1997, p. 8). A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA, 1997, p. 7). E a terceirização, conforme Pereira (1997), é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio.

Então, o que seria democracia nessa conjuntura do capital supremo? Wood (2003) destaca que o conceito de democracia em uma sociedade sob a hegemonia do capitalismo não pode ser visto em abstrato, afinal “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p. 193). Dessa forma, há o esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político. Perdeu-se a discussão das políticas sociais como a materialização de direitos sociais.

A crítica ao modelo neoliberal não se restringe apenas à ausência de democracia, mas a sua insuficiência e ineficiência no que diz respeito à teoria e à prática de tal modelo. Dessa forma, a renovação da teoria democrática se apoia na formulação de critérios de participação que vão além do voto, visto que conduzem a uma nova ação política, uma ação participativa que pressupõe aprendizado e construção coletiva (OLIVEIRA, 2012).

Todavia, o que ocorre é a supressão e a acomodação dos conflitos (CANDIDO, 1970), cuja exceção é a norma para a periferia. Em outras palavras, a população se torna massa de manobra (oprimida), já que se naturalizam as desigualdades, homogênisam-se a igualdade e se concretiza uma regressão social do “todos contra todos”, da superação do pensamento

coletivo pelo individualismo e da redução dos espaços públicos de discussão. A partir de então, muitos “cruzam os braços” na perspectiva da conformação de que “a vida é assim mesmo” e nada se faz para mudar ou não se resiste a regras que vêm “de cima para baixo” (OLIVEIRA, 2012).

O poder de mudança sobre o “estado de exceção”<sup>17</sup> não está apenas nas mãos dos representantes políticos. Está sim nas mobilizações sociais que reivindicam e vislumbram mudanças sociais efetivas, está na pressão social da ação coletiva em sua dimensão política de ampliação do espaço público, espaço em que se efetiva a participação plena aqui reivindicada.

A cultura democrática está além da implantação de uma ideologia, por exemplo, de estilo liberal, comprometida com certos pressupostos da igualdade, do Estado de direito, da equalização de oportunidades, etc. Mais que uma ideologia, construída para defesa de uma situação conquistada, trata-se de uma cultura, ou seja, de uma situação construída e institucionalizada como regra de vida, como valor comum, como modo de ser. (DEMO, 2009, p. 79)

Assim, as lutas e as conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível. Isto é, se um Estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado, que apenas repassa parte do financiamento e avalia, passa a ter o papel mais avaliador<sup>18</sup> do que executor.

Assim, o processo democrático ocorre como parte da correlação de forças políticas. Logo, a questão central não pode ser sociedade civil *versus* Estado, pois, assim, há deslocamento do eixo central, que é a correlação de forças, por projetos de sociedade, para perpetuar a sociedade do capital. Assim, como não há sociedade civil em abstrato, também não é possível crer que, apenas ficando na esfera do Estado, o interesse público esteja garantido, pelo menos não em uma sociedade marcada pela hegemonia do/pelo capital. Os interesses de classes perpassam sociedade civil e Estado. Portanto, urge localizar o debate em um contexto próprio em que o Estado se retira das políticas sociais, educacionais e socioambientais e repassa-as para a sociedade, ocorrendo minimamente perdas de direitos.

---

<sup>17</sup> No “estado de exceção”, o capital e o trabalho são patrimonialistas, inimigos do povo, em sua impreciação. Beneficiam o neoliberalismo e as forças promotoras do desmanche, tornando-se regra geral (SANTOS, 2007). Com base no já citado desmanche, a sociedade brasileira se desconfigura mediante repressão política e resulta em uma espécie de guerra de todos contra todos. “Assim, em lugar de uma hegemonia que se alimentasse das ‘virtudes’ cívicas do mercado, requer-se permanentemente coerção estatal, sem o que todo o edifício desaba [...] tanto aos olhos da sociedade quanto na prática do empresariado, a lei é a do vale-tudo” (OLIVEIRA; RIZEK, 2007, p. 29). Está-se diante de uma sociedade em colapso, em que não se faz mais movimento coletivo, ou seja, somente o individualismo sobressai à custa da desigualdade social, da pobreza e da miséria de muitos, enquanto um pequeno percentual desfruta de melhores condições de vida.

<sup>18</sup> Sobre Estado Avaliador, vale a pena consultar Afonso (1999).

Mais em específico na política ambiental, ao mesmo tempo em que avança a luta pela institucionalização de políticas de proteção ao meio ambiente de EA, temporalmente marcada pelos movimentos ambientalistas da década de 70, o Estado, com a ascensão da ideologia neoliberal, passa de executor a avaliador. Assim, começam a aparecer novos movimentos, trazendo novas pautas (questões de raça e gênero, luta pela paz e problemática ambiental), para além do campo popular e sindical, vinculadas à classe média.

Então, entra em cena uma nova forma de exercer a ação de defesa do meio ambiente, as Organizações Não Governamentais (ONGs), que se expandiram de forma substancial, ocupando um espaço privilegiado no setor público não estatal. Por motivos distintos, as ONGs têm sido, desde os anos 1980, a forma de organização, por excelência, de muitos dos grupos ambientalistas no Brasil (BARBOSA; LOUREIRO, 2007, p. 2).

A grande maioria das ONGs veio para substituir o Estado nas ações socioambientais, influenciada pelo Banco Mundial na perspectiva da Terceira Via. No entanto, Arruda (1996) vê também em algumas ONGs uma postura crítica em relação às instituições multilaterais. Batista (2007, p. 58) destaca que, especificamente, na EA, as ONGs ambientalistas foram fundamentais para a criação desse campo educativo, com uma atuação parainstitucional, conquistando poder e legitimidade social à medida que encontravam soluções simples e baratas para problemas que pareciam insolúveis, porque se articulavam e disseminavam em torno de si posturas de solidariedade e voluntariado (BATISTA, 2007). Kaplan (2011) ressalta, também, que, nesse processo de constituição da sociedade civil, marcada pela luta de classes, o discurso político, crítico e contestatório foi cedendo espaço a um grande pacto entre governos, ONGs e instituições de financiamento e de pesquisa, em nome da proteção ambiental. Nesse sentido, o processo de ascensão da EA no Brasil coincidiu com as transformações sociais, políticas e culturais que começaram com o processo de abertura política pós-regime militar e com a ascensão do neoliberalismo (BATISTA, 2007).

Todavia, o que se percebe hoje é que as ONGs são um instrumento de privatização do Estado, muitas vezes recebendo recursos sem fiscalização e sem ter sido “capazes” de uma atuação concreta contra as orientações do Banco Mundial. Nessa lógica, as ONGs esvaziam a decisão coletiva e a responsabilidade das instituições públicas, cumprindo uma responsabilidade pública via privado. Isto é, transferindo a responsabilidade pública para o setor privado, o que é a reprodução do modelo gerencial do mercado. Assim, Kaplan (2011) destaca o papel desempenhado pelo Banco Mundial (BIRD) nesse processo de cooptação da lógica hegemônica do capital. Nesse contexto, o BIRD passou a impor exigências para a realização de investimentos em diversos países, sobretudo, no Brasil.

Soares (2003), ao discutir sua política, enfatiza o quanto, ao longo dos 73 anos de existência, o Banco Mundial tem financiado um modelo de desenvolvimento que aprofundou a pobreza mundial, concentrou renda e destruiu o meio ambiente. Afirmar a autora que:

Também no Brasil o Banco Mundial vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (SOARES, 2003, p. 17)

Em resumo, nessa conjuntura de hegemonia da perspectiva do Estado subserviente ao capital, as políticas educativas se enquadram na mencionada lógica de mercado. O Banco Mundial dita regras e as políticas educativas devem segui-las a fim de adequar-se aos padrões hegemônicos. Logo, a escola gera capital humano para atender ao mercado, ao mesmo tempo que o capital modifica as estruturas pedagógicas quando se reconfigura para manter a sua dominação.

A dispersão dessa compreensão que, a rigor, representa os interesses do capital tem sido absorvida por muitos setores da sociedade que, movidos pela boa vontade, não conseguem compreender a dimensão ideológica dessas proposições. Logo, isto impede que esses setores, ao buscarem colaborar com a superação da crise socioambiental, percebam as contradições existentes entre os interesses do capital e a preservação ambiental.

Entender onde está o processo determinante da configuração do capitalismo hoje é decisivo para a compreensão da própria discussão ambiental. Porque, se não é feita essa discussão, a tendência é despolitizar, colocando a ênfase estritamente no plano ético-moral – o que explica, em parte, os motivos que levam a EA a ficar presa à promoção e ao questionamento de valores e a se afastar da política e da economia. É como se tudo fosse um jogo simbólico e cultural; fica parecendo que é apenas uma questão de deixar de ser egoísta para ser bom, deixar de ser competitivo para ser solidário. É como se tal mudança ocorresse sobre uma escolha pessoal livre, descolada das relações sociais historicamente definidas (LOUREIRO, 2009).

É óbvio que isto afeta toda a discussão de política pública. A estratégia, por vezes, é sutil, mas convence: se o foco fica no indivíduo, na moralidade e no consumo, não há motivos para se enfatizar a construção de políticas públicas e fazer a discussão de fortalecimento do Estado.

### 3 PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As redefinições do papel do Estado no Brasil, descritas na seção anterior, ocorreram concomitantemente ao processo de aprofundamento da crise socioambiental e ao reconhecimento, por parte da comunidade internacional, da necessidade da adoção de iniciativas políticas de proteção ao meio ambiente.

Nesse sentido, esse momento histórico se apresenta como um paradoxo para o receituário neoliberal, uma vez que um dos aspectos centrais desse (re)ajuste se situava, exatamente, na redução drástica do setor estatal com o propósito de, em curto prazo, reduzir o déficit fiscal e o gasto público. Ao analisar alguns dos impactos do neoliberalismo, Loureiro (2006, p. 72) afirma que as estruturas públicas de proteção socioambiental “foram completamente sucateadas institucionalmente e operacionalmente inviabilizadas em grande parte dos países que seguiram as orientações internacionais de diminuição da máquina pública”.

Diante desse contexto, o desmonte do aparelho estatal, simultaneamente, produziu a necessidade de estabelecimento de novas formas de relações entre Estado e sociedade na gestão pública, por meio da valorização da participação social e das parcerias institucionais com o setor privado e com as ONGs, como discutido na seção anterior e também por outros autores como Batista (2007), Sorrentino et al (2005), Barbosa (2008), Carvalho (2006), Kaplan (2011), Loureiro (2009) e Rodrigues e Guimarães (2010b).

Portanto, o ajuste estrutural que atacou, de forma imediata, a gestão das políticas sociais e, de modo específico, a educação determinou também, desde os anos de 1970, o perfil da gestão das políticas de EA. Esse direcionamento foi impulsionado pela ONU e por outros organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), com reflexo direto nas políticas governamentais dos países que foram alvo das políticas neoliberais, principalmente na América Latina (BATISTA, 2007).

O destaque ao individualismo é outro importante baluarte teórico do neoliberalismo, cuja compreensão é fundamental à análise das políticas de EA em curso. O ideário neoliberal atribui aos indivíduos a responsabilidade de constituírem um tipo de relação com os outros e com o meio ambiente de modo que resulte em atitudes que se revertam em condições favorecedoras do desenvolvimento econômico.

Nessa (re)formulação mercadológica de governo, é possível identificar as bases para a construção de uma concepção de educação com destaque a comportamentos individuais. A

transferência dessa teorização para o campo da EA, de acordo com os postulados neoliberais, poderá acontecer pelas oportunidades educacionais aproveitadas pelos seres humanos, por meio das quais serão efetivadas mudanças substanciais nas condutas, cujo resultado será, portanto, uma nova forma de relação entre sociedade e natureza.

Apesar disso, é preciso superar a visão dicotomizada que separa ser humano-natureza, no sentido de, também, superar a visão de mundo hegemônica. No viés participativo, essa visão dicotomizada tende a reduzir o sentido da participação a uma perspectiva de consolidação de ideais liberais e de ideias autocráticas burguesas e a reforçar as iniciativas individualizadas e as relações de dominação e exploração em seus princípios de opressor-oprimido.

O ambientalismo de mercado generaliza a culpa pela degradação entre “diferentes espécies de seres humanos” (capitalistas e trabalhadores) e, através da repressão/autoritarismo e da educação, promove a internalização da ideologia dominante, a aceitação de uma visão de mundo (valores) que naturaliza a sociedade de classes, dissimulando suas contradições também através de uma concepção reducionista de meio ambiente (alienação). (NOVICKI, 2007, p. 142)

Assim, uma reflexão crítica acerca das diretrizes norteadoras das políticas de EA no Brasil, para além das concepções românticas que acreditam no poder messiânico e vocacional da educação, é necessária. Para corroborar com isso, mais uma vez, Mészáros (2005) discute o papel da educação nos limites do capitalismo.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas e interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p.27, grifos do autor)

Isto significa um contraponto ao direcionamento político que orientou o movimento internacional articulado inicialmente pela ONU e pela UNESCO em relação à EA, dado o caráter dessas instituições de comprometimento com os interesses do capital (BATISTA, 2007).

### 3.1 CONTEXTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DO AMBIENTALISMO BRASILEIRO: DO GLOBAL AO LOCAL

Esta subseção trata da importância dos movimentos ambientalistas na propositura, quiçá implementação, de políticas públicas ambientais. Muitos desses movimentos questionadores de desastres ambientais, de processos de deterioração do meio ambiente e da posição do Estado diante de tal realidade surgiram mundialmente como resultado e/ou propulsão de reuniões, conferências e encontros sobre a temática. Nesses momentos, também foram elaborados alguns tratados mundiais para a preservação do meio ambiente e para a EA.

Inicialmente, será feito um breve <sup>19</sup> levantamento histórico do movimento ambientalista e de suas repercussões mundiais. Um momento posterior, serão retratadas as movimentações sociais que influenciaram as políticas públicas brasileiras, mais especificamente nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1994 a 2002, e Luís Inácio Lula da Silva (Lula), de 2003 a 2011, pois estas foram as décadas mais relevantes para as políticas nacionais ambientalistas como também para o objeto de estudo desta pesquisa. Portanto, em concomitância, serão discutidos os contextos mundiais e nacionais dos movimentos ambientalistas e suas influências sobre as políticas públicas para contextualizar o local.

A expansão da EA é constatada nos diferentes discursos e espaços da sociedade brasileira. Muitos são os movimentos impulsionadores desse campo: desde a atuação de universidades brasileiras – que têm promovido formação de especialistas e pesquisadores e produzido conhecimento para e sobre a área – até os movimentos sociais – que têm mobilizado a sociedade civil e agregado a EA a territórios próximos de alcance nacional e internacional. Em vista disso, e com o aumento da preocupação com o meio ambiente, surgem os diversos movimentos em defesa do planeta que procuravam/procuram alertar e melhorar as relações do ser humano com a natureza.

Segundo McCormick (1992), explicações fáceis acerca do surgimento do que ele chama de “novo ambientalismo” não existem. Explicita:

O movimento ambientalista foi um produto de forças tanto internas quanto externas a seus objetivos imediatos. Os elementos de mudança já vinham emergindo muito antes dos anos 60; quando finalmente se entrecruzaram uns com os outros e com

---

<sup>19</sup> Mundialmente e no Brasil, há muitos trabalhos dedicados à história do ambientalismo e da EA. A quem deseje uma leitura mais detalhada sobre a cronologia e os processos de institucionalização da EA, vale a pena ler os trabalhos de Dias (2004) e o livro organizado pelo MEC, intitulado *A implantação da Educação Ambiental no Brasil*, disponível no site do Ministério do Meio Ambiente (MMA).

fatores sociopolíticos mais amplos, o resultado foi uma nova força em prol da mudança social e política. Seis fatores em particular parecem ter desempenhado um papel na mudança: os efeitos da influência, a era dos testes atômicos, o livro *Silent Spring*, uma série de desastres ambientais bastante divulgados, avanços nos conhecimentos científico e a influência de outros movimentos sociais. (McCORMICK, 1992, p. 65)

Portanto, o ambientalismo não é apenas e tão somente uma leitura da realidade ecossistemática (estrita), ou da ecologia, ou dos parâmetros biológicos da existência humana ou natural. Ao contrário, o ambientalismo, como tal, carrega todos esses elementos revolucionários, construídos pela história recente da humanidade.

A preocupação com a preservação do meio ambiente surge em meio a outras necessidades e direitos inerentes ao ser humano, em meio também ao próprio aceleração da economia no mundo e ao considerável crescimento urbano. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a degradação ambiental começou a atingir um ritmo mais intenso, em razão da grande disponibilidade de recursos impulsionadores do crescimento econômico desenfreado, embora tão almejado pelas nações.

Na perspectiva de Gohn (2009), o movimento ecológico surgiu e cresceu, sobretudo na Europa, principalmente na Alemanha, e consolidou o paradigma culturalista, centrado no eixo da identidade. Nesse sentido, Scherer-Warren (2005, p. 30) afirma que

O movimento ecológico foi a herança mais genuína da Nova Esquerda. Muitos líderes e adeptos do movimento ecológico estavam envolvidos nos movimentos de juventude europeus dos anos 60 e princípio dos anos 70, e muitos eram ativistas dos direitos civis e antiguerra.

O primeiro grande texto a respeito das questões ambientais e dos limites para o desenvolvimento humano foi publicado em Roma, em 1968. Intitulado *Os limites do crescimento*, apresentou um amplo estudo sobre a capacidade do planeta de suportar desgastes naturais e crescimento populacional. Na percepção de Giddens (2001, p. 486),

O relatório do clube de Roma foi amplamente criticado, e até mesmo os autores do texto original mais tarde chegaram a reconhecer que algumas críticas eram justificáveis. O método empregado pelos pesquisadores concentrou-se nos limites físicos e aceitou os índices de crescimento existentes e a inovação tecnológica.

Em seguida, em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento adotou, mediante a Declaração de Estocolmo, um conjunto de princípios para o manejo ecologicamente racional do meio ambiente. Com base nas demandas desse encontro, foi criado o Programa das Nações Unidas

para o Meio Ambiente (PNUMA). Ao mesmo tempo, em todo o mundo, dezenas de ONGs começaram a agir de forma mais entusiasmada em defesa da natureza.

Em decorrência das iniciativas das Nações Unidas para inserir o tema nas agendas dos governos, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada à Presidência da República (SORRENTINO et al, 2005). Nessa conferência, ressaltou-se a perspectiva de utilizar a EA como um salto que pudesse superar a crise ambiental mundial. Isto é, a EA se tornou uma ferramenta política internacional para o surgimento de uma política de gerenciamento do ambiente vinculado ao desenvolvimento.

Para Batista (2007), apesar do reconhecimento da importância da EA, no sentido de dar maior visibilidade aos problemas socioambientais, identifica-se, na Conferência de Estocolmo, uma visão reducionista e conservadora em relação a esses problemas. Dias (2004, p. 369) considera que

[...] as deficiências do meio ambiente são decorrentes de dois fatores. O primeiro se refere às condições de subdesenvolvimento de muitas nações, responsabilizando a pobreza pela destruição da natureza, obscurecendo, no entanto, o fato de que os chamados países do primeiro mundo têm (historicamente) sido, em grande medida, os maiores responsáveis pelos danos causados ao meio ambiente. Segundo o modelo de desenvolvimento, conciliado ao alto padrão de consumo desses países, tem resultado em sérios desgastes naturais e produzido grande parte do lixo e demais impactos em nosso planeta.

Continuando pela história em 1977, realizou-se em Tibilisi, na Geórgia, o I Congresso Mundial de Educação Ambiental, quando foram apresentados os primeiros trabalhos em desenvolvimento em vários países sobre o tema. Dessa conferência resulta a Declaração da Conferência Intergovernamental de Tibilisi sobre Educação Ambiental.

O II Congresso Mundial de Educação Ambiental aconteceu em 1987, em Moscou, potencializando a preocupação ambiental para a atividade educacional. Nesse mesmo ano, foi publicado *Nosso futuro comum*, relatório mundial conhecido como Relatório Brundtland, que analisou as principais questões sobre meio ambiente e desenvolvimento e passou a ser referência para os debates realizados posteriormente na Conferência Internacional sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (RIO-92 ou ECO-92).

Ainda que as grandes ONGs tenham surgido nas décadas de 60 e 70, como a Rede WWF e o Greenpeace, foi a partir da década de 1980 que a internacionalização desses movimentos ambientais organizados ganhou força em vários países. Essas instituições, com atuações profissionais, conquistaram grande prestígio junto à sociedade e à opinião pública e foram fundamentais para alertar sobre os problemas ambientais em todo o mundo, embora

questionado o real interesse existente por trás delas. Surgiram, então, possibilidades de novos territórios/espacos de interlocução, em um processo que visava estabelecer novas diretrizes para as situações de representação e de decisão. O movimento ambiental começou a participar das discussões de agendas internacionais, quando o próprio conceito de cooperação internacional passa a integrar a questão ambiental.

A partir da conferência de 1992, o planeta passou a ser diferentemente observado, visto que agora já se sabia da existência de um futuro comum. Nesse espaço privilegiado, expandiu-se a noção de “desenvolvimento sustentável”<sup>20</sup>. Esse processo internacional teve repercussão imediata na forma como a sociedade civil vinha se organizando. Logo, o número de ONGs envolvidas com a questão ambiental, em pouquíssimo tempo, cresceu e se consolidou, construindo uma nova força efetiva de pressão, aliada à prestação de serviços junto ao poder público e à iniciativa privada.

Ainda em 1992, durante a RIO-92, o Grupo de Trabalho das Organizações Não Governamentais, reunido no Fórum Internacional das ONGs, na Jornada de Educação Ambiental, elaborou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento, que pretendia abarcar os princípios estabelecidos em Tibilisi, em 1977, representou certo avanço para a leitura da EA. Além disso, a RIO-92 gerou o documento chamado de Agenda 21, que contém 27 princípios inter-relacionados que preveem as bases para se alcançar o desenvolvimento sustentado em escala mundial.

Em seguida, vários documentos publicados, além de expressarem uma avaliação dos governos e dos organismos internacionais acerca dos problemas socioambientais, resultaram também em recomendações e diretrizes políticas orientadoras para o processo de implementação da EA no contexto internacional e, logo, brasileiro.

Diante dessa retrospectiva histórica, vale ressaltar que existe certa distância entre as intenções expressas nos documentos e o que é desenvolvido na prática. Mediante a análise de manuais e volumes que buscam conceituar o que é EA, é possível verificar, em alguns momentos, a perda da dimensão complexa que dá origem ao próprio movimento ambientalista.

Sobre a repercussão das conferências, dos documentos e dos tratados no contexto brasileiro e sobre o surgimento dos movimentos ambientalistas mundiais, Jacobi (2003, p. 1)

---

<sup>20</sup> Em 1983, sob a presidência da primeira-ministra norueguesa Gro Brudtland, foi criada a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e, em 1987, a comissão publicou *Nosso futuro comum*, que ficou conhecido também como Relatório Brudtland. A partir da publicação desse relatório, o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser utilizado em substituição à expressão ecodesenvolvimento e constituiu a base para a reorientação das políticas de desenvolvimento e sua relação direta com as questões ambientais (SORRENTINO et al, 2005, p. 289).

faz algumas considerações: “o ambientalismo brasileiro tem assumido uma crescente influência na formulação e implementação de políticas públicas e na promoção de estratégias para um novo estilo sustentável de desenvolvimento”.

Os movimentos ambientalistas organizados apareceram somente na década de 1970 no Brasil, cujo marco inicial foi a criação da Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente Natural (AGAPAN). Nesse mesmo período, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, surgiram manifestações contra o uso de agrotóxicos, as usinas nucleares, as queimadas, a poluição das grandes cidades e, especialmente, a devastação da Amazônia<sup>21</sup>. Durante toda a década de 1970, diversas ações foram importantes para a assimilação ambiental, tais como: a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), a adoção do Sistema de Licenciamento de Atividades Poluidoras (SLAP) e a incorporação do Relatório de Impacto Ambiental (RIMA).

O ambientalismo brasileiro influenciou vários movimentos sociais que incorporaram a proteção ao meio ambiente aos seus trabalhos, muito embora não a tivessem como foco principal de suas ações. Esses movimentos foram bastante comuns na década de 1980, pois, nesse período, não existia ainda uma proposta muito definida em termos práticos para o meio ambiente brasileiro, assim como a postura brasileira frente às decisões internacionais não era clara.

Na década de 1980, outros fatores foram importantes para entender os caminhos do ambientalismo no Brasil, a exemplo do estabelecimento da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), de 1981, que criou o Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), quando da formação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Um ponto forte na assimilação da questão ambiental e na força das pressões internacionais na legislação ambiental brasileira foi o capítulo especial da Constituição de 1988, reflexo da vitória de poucos deputados na eleição anterior à promulgação da carta.

Marcadamente, a RIO-92 também foi um momento de explosão da quantidade de ONGs no Brasil. O ambientalismo, que até então tinha mais força no Sul e no Sudeste do País, expandiu-se e penetrou outras regiões brasileiras. Já em Sergipe, na década de 1980, surgiram os primeiros movimentos verdes organizados, como ressalta Felizola (2012, p. 14):

---

<sup>21</sup> Nessa década, Chico Mendes, líder de movimentos sociais em favor da preservação da Amazônia, foi precursor da convergência entre ecologia e socialismo no Brasil, um “lutador que pagou com a vida seu compromisso com a causa dos povos da floresta amazônica. Chico se transformou em uma figura lendária, um herói do povo brasileiro, mas o tratamento mediático de sua história tende a ocultar a racionalidade social e política de seu combate” (LÖWY, 2014, p. 7).

Foi no decorrer da década de 1990, que surgiram dezenas de organizações em Sergipe, algumas focadas em uma prática mais contundente de denúncias, como foi o caso da Água é Vida, fundada em 1998 na cidade de Estância, no litoral Sul sergipano. Surgiram outras ONGs — mais técnicas e menos corajosas — como a Sociedade de Estudos Múltiplos, Ecológica e de Artes — Sociedade Semear fundada em 2001 na cidade de Aracaju. Essas instituições são emblemáticas para entender um pouco do ambientalismo em Sergipe, por terem adotado dois formatos de ação bastante diferentes.

A partir do polêmico e controverso ano de 1992, a questão ambiental ganhou *status* de problema internacional emergencial, deixando de fazer parte das discussões de pequenos grupos privilegiados intelectual e financeiramente. Começou então a mobilizar não apenas a sociedade civil organizada e os meios de comunicação de massa, mas também os governos das nações centrais e periféricas, no caso das menos desenvolvidas, até mesmo pela pressão sofrida pelo não cumprimento dos acordos internacionais, como é o caso brasileiro.

Cinco anos depois, em 1997, foi realizada, em Nova York, a reunião da Comissão para o Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU). O evento teve como objetivo avaliar a adoção das medidas de proteção ao meio ambiente decorrentes da RIO-92, prazo também acordado para que cada país participante estabelecesse a sua agenda.

Ainda em 1997, o Protocolo de Kyoto foi implantado em uma reunião em que 84 países se mostraram aptos a aderir ao protocolo e o assinaram, assumindo o compromisso de estabelecer medidas que pudessem vir a diminuir a emissão de gases que provocam o efeito estufa, sobretudo o dióxido de carbono (CO<sub>2</sub>).

Em 2002, a ONU convocou um novo encontro sobre a temática ambiental em decorrência das discussões da RIO-92. O evento, intitulado RIO +10, foi realizado em Johannesburgo, na África do Sul. Os países membros da ONU tinham como objetivo avaliar o avanço realizado nesse período de dez anos, o relatório dos compromissos firmados e, de modo geral, o problema ambiental no mundo. Nesse evento, também se pretendia discutir novas possibilidades para uma reestruturação do formato de desenvolvimento sustentável aplicado e uma maneira mais eficiente de administrar essa problemática. Os resultados do encontro foram bastante desanimadores e a conferência terminou sem nenhuma grande estratégia para conter o problema ambiental.

Em síntese, desde os anos 80 e início dos anos 90, o Brasil foi marcado, em decorrência de toda essa pressão mundial relatada, pelas seguintes políticas públicas para a EA: criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) em 1984; inclusão da EA como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição em 1988; e criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio

Ambiente e dos Recursos Naturais e Renováveis (IBAMA) e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC) em 1992.

Realizado esse panorama de movimentos ambientalistas, encontros, reuniões, conferências, documentos, tratados e políticas públicas de EA, segue uma resumida retrospectiva histórica e política das influências dos governos de FHC e de Lula na institucionalização da EA no Brasil.

### **3.1.1 Reforma educacional: um balanço da era FHC (1994 a 2002)**

O governo FHC, ao iniciar a reforma do Estado, impôs uma visão economista aos problemas sociais. Depois de ceder à vontade do capital internacional – por intermédio dos acordos assinados em 1998 e 1999 –, o governo de FHC entregou muito da direção política e econômica do Brasil ao FMI.

A reforma educativa proposta pelo governo FHC foi intensamente questionada pelo movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros. O movimento docente questionou, à época, tanto a forma de fazer política quanto o conteúdo das propostas reformistas elaboradas pelo governo, as quais estavam em estreita sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Segundo o movimento docente que defendia o ensino público e gratuito, o governo alinhava suas políticas aos objetivos de natureza neoliberal propostos pelos organismos internacionais para a educação nacional (LAMOUNIER; FIGUEIREDO, 2002).

Nessa nova perspectiva de reforma, os sistemas educacionais são redefinidos no bojo das reformas estruturais encaminhadas principalmente pelo Banco Mundial, o qual se torna, no dizer de Leher (1999), o Ministério Mundial da Educação dos países periféricos. No cerne da ideologia da globalização, as diretrizes do Banco Mundial consideram apenas a dimensão estritamente instrumental da educação face à nova dinâmica do capital, numa perspectiva estritamente economista, “contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras” (LEHER, 1999, p. 20).

Com essa orientação ideológica, alinhada à necessidade de implantar no País o modelo de Estado Mínimo, o arrocho salarial dos trabalhadores da educação foi institucionalizado. Desse modo, o Brasil se desobriga para com a educação e começa a retirar o dinheiro tradicionalmente destinado às áreas sociais e a direcioná-lo ao pagamento dos juros das dívidas aos banqueiros nacionais e internacionais. Esse quadro de reformas educacionais repercute direta e negativamente na implementação da EA.

No seu segundo mandato, FHC aprofundou o processo de reformas em todas as ordens (reforma administrativa, do Estado, da economia). No âmbito da educação, o governo se empenhou em regulamentar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL 1996), chegando a aprovar, inclusive, aquilo que iria ser a principal medida decorrente da nova lei de educação: o novo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001).

A ordem imposta pelo governo se completa com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1995), com o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX), com as Diretrizes Curriculares para o Ensino no 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, com os programas especiais e compensatórios elaborados pelo MEC (Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima, Programa de Aceleração da Aprendizagem, Fundo de Fortalecimento da Escola, dentre outros) e com outras tantas leis, decretos, portarias, medidas provisórias, protocolos, pareceres e emendas constitucionais (HERMIDA, 2012).

Na concepção educativa do governo, a escola passa a ser o local social privilegiado da formação do novo ser humano para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um dos seus principais determinantes. O caráter minimalista da nova LDB, o papel do Estado na universalização da educação nacional e as contradições e os mitos existentes já citados caracterizam a proposta educacional do governo de FHC como neoliberal, cujo princípio determinante é a estreita relação ciência-capital.

Nesse ínterim, os movimentos sociais e ambientais, desde a década de 90 no Brasil, especialmente durante e após o governo FHC, passaram a vivenciar o predomínio da política e das reformas estatais, fazendo emergir um novo campo de luta de dominação, em que foram compartilhados poderes políticos e econômicos e discutidas as relações sociais sob a ótica da lógica de mercado internacional e da inviabilidade/incapacidade do Estado em atender os anseios e os desejos da população. Essa pressão internacional já era sentida desde o final da década de 1980 após a morte do líder seringueiro Chico Mendes.

Em resumo, e contextualizando cronologicamente as políticas públicas para a EA, durante a Era FHC (LAMOUNIER; FIGUEIREDO, 2002), as reformas estatais foram as seguintes: no primeiro ano de governo, em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA); em seguida, em 1997, com os PCN, o meio ambiente foi incluído nos temas transversais; mais adiante, em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental

(PNEA), Lei n.º 9.795, foi aprovada; em 2001, o Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, proposto pelo MEC, foi implementado; e, por fim, mas não menos importante, em 2002, a PNEA foi regulamentada mediante publicação do Decreto n.º 4.281 (BRASIL, 2002).

A inserção de um tema na agenda das políticas públicas de um determinado governo deve ser definida como prioritária para que sejam tomadas decisões e implementadas ações a esse respeito. Isto, por sua vez, implica a necessidade de negociação entre uma diversidade de interesses e atores que reivindicam causas a serem contempladas nas agendas governamentais (SOUZA, 2006). Os atores que representam esses interesses podem estar situados em diferentes esferas do governo, bem como em setores organizados da sociedade civil e da iniciativa privada.

Assim, não apenas durante o processo de inserção de determinado tema na agenda das políticas públicas, mas também durante a implementação de um programa ou projeto a elas referentes, é necessário um esforço para se obter cooperação entre os atores incumbidos de promovê-las, o que pressupõe uma abordagem decisória de natureza participativa e dialógica (HEIDEMANN, 2009).

### **3.1.2 O governo Lula e a descentralização da gestão educacional (2003 a 2011)**

Na primeira gestão do governo Lula, ações de reestruturação da EA ganham visibilidade e normatização com a oficialização do Órgão Gestor, já previsto em lei, representado pelo MEC e pelo MMA. A Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental (CGEA), do MEC, e a do Departamento de Educação Ambiental (DEA), do MMA, compõem a estrutura político-administrativa das ações em EA do governo federal. A CGEA se expressa por meio do programa Vamos Cuidar do Brasil com Escolas (VCGE) e procura viabilizar políticas públicas para o sistema formal de ensino. Ainda nesse período, foram desenvolvidos 17 projetos ou programas do governo federal. Desse total, três eram liderados explicitamente pela CGEA e nove deles pelo DEA (BRASIL, 2006).

O VCBE está dentro de um sistema contínuo de implementação das políticas de EA acordado entre o DEA/MMA e a CGEA/MEC (BRASIL, 2006). A metodologia de implantação do referido programa utilizou uma modalidade difusa por meio de campanhas, como as Conferências de Meio Ambiente nas Escolas, com a participação da comunidade escolar e do entorno. As ações presenciais envolviam organização de ciclos de seminários nacionais, estaduais e locais de formação de professores e de alunos para aprofundar

conceitualmente temas relevantes sobre cidadania ambiental. A educação a distância era realizada por meio da divulgação dos documentos elaborados pelos jovens nas conferências e da divulgação desse programa nos veículos de comunicação de massa.

Esse programa, criado após a realização da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003, é fruto de análises de propostas induzidas pelo próprio MEC em escolas de todo o País. Dessa participação inicial, são selecionados 400 jovens para representar suas escolas e seus Estados. Nesse evento, elaborou-se uma Carta chamada *Carta Jovens Cuidando do Brasil* e alguns produtos de comunicação, como o espaço no rádio. Nessa Carta, há recomendações de como os jovens devem cuidar do Brasil e do ecossistema por meio de estudos sobre água, seres vivos e alimentos. Na Carta, os jovens propõem a construção de uma Agenda 21 Escolar e a criação de um Conselho na escola que se comprometa com a questão da qualidade de vida do entorno próximo e de suas repercussões no contexto brasileiro.

A Agenda 21 é um importante compromisso socioambiental firmado durante a RIO-92 em prol do desenvolvimento sustentável, pois estabelece ações e metas para enfrentar os problemas ambientais no mundo. Os países signatários da Agenda 21 se comprometeram em implantá-la em diferentes níveis políticos e sociais – no caso do Brasil, nos âmbitos estaduais e municipais.

Dessa forma, a implantação da Agenda 21 Escolar é assumida também pelo MEC. Essa proposta prevê adensamento conceitual por meio da utilização de um material chamado Caderno de Consumo Sustentável para o trabalho com os professores. Com os alunos, foi proposta a Agenda 21 Escolar para a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida) na Escola. Assim, cada Estado promove as suas formações para cultivar multiplicadores que darão continuidade ao aperfeiçoamento de dois alunos e dois professores de cada escola em cada município.

Durante a II Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, realizada em Brasília, em abril de 2006, foi elaborada a Carta de Responsabilidades, que foi entregue ao Presidente da República e aos Ministros de Educação e do Meio Ambiente, juntamente com os produtos de educomunicação.

Militantes ambientalistas e aliados estratégicos do MMA se empenharam pela aprovação da Lei n.º 4.776/2005, que regulamenta a exploração da madeira na Amazônia. Entre eles, estavam o Greenpeace, a WWF e o Grupo de Trabalho da Amazônia (GTA) (REIGOTA, 2008).

Em contrapartida, o governo Lula foi marcado por rupturas e divergências profundas decorrentes de problemas éticos, políticos e ecológicos, os quais, para Reigota (2008, p. 66), “atingiram os educadores ambientais dividindo-nos entre os favoráveis ao governo e os dissidentes”. Além disso,

A cooptação de educadores(as) ambientais se deu através de apoio oficial, político e econômico aos projetos e presença no sistema de difusão (publicações, consultorias, direito a participação e voz em eventos) ou convites a conhecidas ONGs na terceirização de serviços e atividades financiados pelos Ministérios da Educação e Meio Ambiente. Muitas ONGs têm atuado como organizações do aparelho ideológico de Estado, e a própria denominação (“não governamental”) perdeu o seu sentido. A desqualificação pública ou nos bastidores e a exclusão dos(as) educadores(as) ambientais dissidentes da história do movimento foram os fatos políticos mais relevantes e paradigmáticos. (REIGOTA, 2008, p. 66)

Diante de tais contradições, duas correntes podem ser evidenciadas quanto às influências do movimento ambientalista no Brasil: consoante a primeira, a sociedade foi realmente transformada pelos valores ambientalistas, como sugere Layrargues (1999), Crespo e Leitão (1992) e Crespo (1999); consoante a segunda, a EA e o discurso ambientalista foram fortemente assimilados pelos diferentes setores da sociedade, como sugere Layrargues (1995, 1998), segundo o qual o setor empresarial incorporou e transformou o discurso ambientalista a seu favor. Nessa conjuntura, ambas as correntes foram fortemente atuantes e influenciaram a evolução e a história do momento ambientalista brasileiro, não de maneira cartesiana e igualitária, mas no sentido de uma corrente ir superando a outra, o que é próprio de um movimento dialógico da subjetividade humana e das instabilidades políticas.

Nessa direção, foram instituídas políticas públicas para a EA, evidenciando os diferentes projetos políticos de seus gestores e representantes políticos. Salientam Sánchez e Vasconcellos (2010, p. 10):

Assim, tais relações podem favorecer ou dificultar o processo de institucionalização, que no caso da EA pode ser confundido com o processo de “conscientização ecológica”. Há que se verificar se o que estamos vivenciando, a partir das experiências em EA, é de fato um processo de conscientização ecológica, onde ocorre a tomada de consciência por uma mudança percepto-conceitual, constituída pelo próprio indivíduo, alcançando “no plano intelectual a coerência e a objetividade e no plano moral a reciprocidade” como diria Piaget (1976, p.163); ou se estamos diante de um processo de institucionalização, em que, ao invés da conscientização, estamos sendo levados à alienação e à estagnação, com mudanças apenas no nível conceitual.

Em síntese, em consonância com Ferreira (1998), ao analisar o desafio da problemática da EA fundamentada na investigação, na formulação, na implementação e no

gerenciamento de políticas públicas no mundo contemporâneo, há um paradoxo estruturante nas questões políticas do final do século passado: ao mesmo tempo que novas demandas sociais emergem em decorrência da crise socioambiental e de situações de incerteza, exigindo maior presença do aparato político-administrativo na vida pública, são notórios os interesses e a influência da lógica do mercado nas ações políticas do Estado, mesmo no governo Lula, que, a princípio, representava uma possível ruptura com o padrão neoliberal de governabilidade.

Por isso, conceber e fazer política pública na esfera do Estado se relaciona com as condições políticas determinadas no horizonte histórico e com a trajetória vivenciada e construída por seus gestores. Nesse contexto, segundo Carvalho (2002), as políticas públicas têm sido uma constante reflexão no percurso de construção da EA no Brasil.

Partindo desse pressuposto, segundo Mance (2002), os segmentos da sociedade, sobretudo os movimentos sociais, podem, em sua relação com o Estado, exercer o papel de formuladores de demandas das políticas públicas que eles mesmos possam acompanhar, seja operando algum serviço público sob o controle do governo, seja efetivando-as de forma autônoma e se consolidando, dessa maneira, em seu poder público não estatal.

Entretanto, historicamente, a formulação de políticas públicas no Brasil trilha o caminho dos interesses dominantes: a população formula demandas de acordo com suas necessidades e seus anseios, cabendo aos partidos e aos políticos, para atendê-la, analisar, negociar e reformular tecnicamente. Demandas atendidas, dessa forma, contribuem para fortalecer os grupos dominantes representados e, às vezes, apoiados pelo Estado, na medida em que a maior parte dos movimentos sociais apresenta propostas e as reivindica, mas não reformula essa iniciativa em projetos de política pública. Os governantes, comprometidos com os grandes conglomerados econômicos, refazem tais demandas, buscando, em seu atendimento, favorecer-se e, ainda, favorecer os interesses dos grupos aliados do poder e seus partidos (MANCCE, 2002).

Chamam atenção, inicialmente, os principais elementos conjunturais que foram fundamentais para a ascensão da EA enquanto política pública, como outrora descrito por Batista (2007) e Kaplan (2011). O primeiro elemento a ser considerado é o fato de que a EA no Brasil foi se construindo, historicamente, com base nas demandas apresentadas pela sociedade nacional e internacionalmente. Tais demandas expressam os interesses diferenciados e conflitantes existentes na sociedade estratificada em classes. Com isso, há a ação do movimento ambientalista e, posteriormente, por volta dos anos de 1990, a incorporação da temática meio ambiente e EA nos demais movimentos sociais.

Entretanto, as determinações advindas das conferências internacionais, incentivadas pela ONU, pautaram a problemática ambiental como prioridade a ser considerada pelos governos. Essas pautas foram definidas com destaque à relação entre meio ambiente, educação e desenvolvimento e exerceram forte poder de pressão sobre os direcionamentos políticos desse campo no Brasil.

O segundo elemento, exposto por Batista (2007), embora apresentado em separado, não se distancia do primeiro. Trata-se da constatação de que o processo de institucionalização da EA no Brasil ocorreu no contexto geral de reforma do Estado a partir dos anos de 1990, com fortes determinações sobre as políticas educacionais e em sintonia com os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>22</sup> (BARBOSA, 2008). É um paradoxo em que se confrontam a política do Estado Mínimo e a necessidade do atendimento de uma nova demanda (a EA), produzindo novas institucionalidades.

Assim, a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. (SORRENTINO et al, 2005, p. 190)

Enfim, para romper com essa lógica nefasta ao bem público, Mance (2002, p. 137) destaca a importância de “articular-se redes e movimentos sociais na elaboração de programas de governo de forma tal a pensar conjuntamente soluções alternativas na perspectiva da transformação estrutural da sociedade”. Trata-se de uma tarefa difícil de mobilização coletiva da sociedade civil e de superação da lógica individualista e consensuada do capital, buscando, no embate, perspectivas de concretização da democracia participativa.

### 3.2 DISCUTINDO AS DIRETRIZES DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) - 1970 A 1990

Vivenciado pela Europa, o aparecimento dos ideais neoliberais significou “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (ANDERSON, 1995, p. 19). Seus idealizadores promoveram um frontal ataque aos mecanismos de regulação

---

<sup>22</sup> Em um evento paralelo à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92), conhecido como Fórum Global, o Tratado foi elaborado por organizações da sociedade civil. O documento foi construído a muitas mãos e, ainda nos dias atuais, é uma referência fundamental para as políticas públicas de EA do Brasil (SORRENTINO et al, 2007).

do mercado por parte do Estado, já que tal intervenção significava, para eles, uma ameaça à liberdade econômica e política. Portanto, o mercado deveria ser não só autorregulado como também regulador das relações sociais, econômicas e políticas.

Diante desse contexto, os governos foram pressionados a definir como prioridade das políticas governamentais a recuperação econômica. Essas políticas, ao serem implementadas sob o escopo dos ideais neoliberais, foram profundamente nefastas para as políticas educacionais, com reflexo direto sobre as concepções de meio ambiente que passaram a ser desenhadas. De modo particular, esses reflexos são identificados nas propostas de EA que começaram a ser definidas a partir das iniciativas da ONU por meio do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Vale ressaltar que esse ajuste estrutural ocorreu concomitante ao processo de aprofundamento da crise socioambiental – crise civilizatória<sup>23</sup> – e de reconhecimento, por parte da comunidade internacional, da necessidade da adoção de iniciativas políticas de proteção ao meio ambiente. Isto se apresenta como um paradoxo para as diretrizes neoliberais, uma vez que um dos aspectos centrais desse (re)ajuste se situava, exatamente, na drástica minimização do setor estatal com o propósito de, em um curto prazo, reduzir o déficit fiscal e os gastos públicos.

Esse direcionamento político foi impulsionado pelos organismos multilaterais de cooperação – instituições como ONU, UNESCO, BIRD e CEPAL –, com reflexo direto sobre as políticas governamentais dos países que foram alvo das armadilhas neoliberais, principalmente os da América Latina.

Logo, os fatores dos desgastes ambientais, reconhecidos pela ONU, apenas escondem, pela ótica que direciona este trabalho e que orientou Batista (2007) e Kaplan (2011), o responsável por essa realidade: o capital e todas as consequências dele advindas, sobretudo a intensificação de fenômenos naturais ocasionada pela alteração substantiva do equilíbrio ecossistêmico.

Fica evidente, na Declaração de Estocolmo, a ênfase à defesa da necessidade de conciliar desenvolvimento e meio ambiente, principalmente em relação aos países “em desenvolvimento”, por intermédio do planejamento (BATISTA, 2007). Nessa perspectiva, a

---

<sup>23</sup> Quando as soluções se tornam insuficientes e não resolvem mais os problemas pela lógica do modelo, reforça-se que a crise atual vai além do que é revelado: é uma crise paradigmática que indica uma crise civilizatória (OLIVEIRA, 2012). “Num ponto estamos todos concordes, os do sul e os do norte: vivemos atualmente uma crise radical. Trata-se de uma crise de civilização, quer dizer, uma crise do sentido global de nossa existência neste mundo” (BOFF, 1994, p. 16).

conferência destaca o papel da EA, cujo público-alvo são tanto os jovens quanto os adultos. No entanto, essa ação precisaria focalizar os setores menos privilegiados da população, “para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável, pelos indivíduos” (DIAS, 2004, p. 372).

O documento da CEPAL expressa muito bem as diretrizes da ONU, quando sugere o direcionamento da EA para um determinado segmento social: os mais pobres. Para Vieira e Menezes (2001, p. 58), essa “focalização consiste na concepção de programas voltados para o atendimento de demandas de clientelas específicas levando em conta suas características e considerando o impacto do benefício potencial per capita”. Assim, para Batista (2007), o objetivo, como se percebe, é a superação de políticas homogêneas por intermédio de uma lógica guiada pela racionalidade financeira, centrada na redução de gastos, e de atendimento prioritário às camadas sociais ou aos segmentos mais carentes.

A análise das diretrizes que passaram a nortear o processo de institucionalização da EA conduz a um contexto de intensa diversidade ideológica e política. De um lado, está o ambientalismo, em suas mais variadas vertentes; de outro, estão as diretrizes da ONU, atuando como força política dentro da lógica do capital, mesmo com forte discurso humanitário. Permeando todo esse processo, está a educação e suas diferenciadas concepções, o que leva a compreender que a EA, inevitavelmente, apresenta-se como um campo de expressão da pluralidade e das disputas por seu direcionamento, embora as políticas institucionalizadas acabem por impor modelos únicos, considerados legítimos (LAYRARGUES, 2003), os quais expressam a hegemonia ideológica presente nas disputas políticas estabelecidas socialmente.

Todavia, embora consideradas suas devidas especificidades, não se fala de processos diferenciados, visto que tanto o processo de afirmação da EA quanto as reformas educacionais se situam no contexto de reordenamento do Estado na perspectiva de ajustamento à nova ordem econômica mundial. Nesse processo, os discursos expressam a ideologia do preservacionismo ambiental como um dos fundamentos do desenvolvimento (BATISTA, 2007).

Logo, de acordo com regras de mercado e pelo viés tecnicista, o campo hegemônico propõe como superação dos problemas ambientais contemporâneos o desenvolvimento sustentável que, dentro da lógica do capital consumista e excludente, é defendido como caminho único. Diante disso, acredita Santos (2002a, p. 239) que:

O mesmo sistema que justifica o processo de globalização, ajudando a considerá-lo o único caminho histórico, acaba, também, por impor uma certa visão da crise e a aceitação dos remédios sugeridos. Em virtude disso, todos os países, lugares e pessoas passam a se comportar, isto é, a organizar sua ação, como se tal crise fosse a mesma para todos e como se a receita para afastá-la devesse ser geralmente a mesma. Na verdade, porém, a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra.

O que justifica a defesa de Santos (2005) em favor de uma globalização contra-hegemônica, centrada nas lutas contra a exclusão social, é o produto das relações de poder: “Em causa está a luta por trocas iguais e iguais relações de autoridade (mais do que relações de poder)” (SANTOS, 2005, p. 8).

Estabelecendo as relações intrínsecas às lutas contra a exclusão social e a favor do equilíbrio socioambiental, para Guimarães (2004, p. 69):

O reconhecimento do campo de disputa, do conflito entre as partes como pertinente a uma realidade complexa pode vir a potencializar, pela ampliação da capacidade de superar os problemas ambientais, a participação no processo de construção do equilíbrio socioambiental. Não como a falsa ideia da visão hegemônica que reconhece o equilíbrio como a harmonização entre as partes, buscando a estabilidade (noção estática), o consenso como ausência de conflitos. Para a compreensão/construção da realidade complexa sustentável, baseada em novos paradigmas, o equilíbrio é dinâmico, solidário, cooperativo e competitivo.

Esse paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso aos recursos naturais, econômicos e sociais, (re)produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã. Então, é preciso muito mais do que a mudança ética. É preciso estabelecer um processo coletivo, um projeto político no sentido gramsciano, em que haja uma intencionalidade clara por parte de agentes sociais em superar e transformar as relações que constituem esta sociedade (LOUREIRO, 2009).

### 3.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A LEI n.º 9.795/99

Uma vez que não é o objetivo desta pesquisa aprofundar o tema da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a intenção, nesta subseção, é realizar algumas reflexões críticas sintéticas como forma de desvelar determinados embates e possíveis leituras, em que as posições hegemônicas podem prevalecer na formulação de políticas públicas.

A PNEA é a lei federal que regimenta a EA no Brasil. A regulamentação da PNEA, por sua vez, define a composição e as competências de seu Órgão Gestor e de seu Comitê Assessor, garantindo os sustentáculos para a sua execução (ANDRADE; LUCA;

SORRENTINO, 2012). Por meio dessa Lei e do Decreto n.º 4.281/02, que a regulamenta, fica instituída a PNEA.

Portanto, *a priori*, para serem formuladas políticas estaduais e municipais de EA, a PNEA deve ser tomada como base, o que justifica a escolha desse documento para uma primeira análise da EA enquanto política pública. Nesse sentido, esta é a principal política pública de EA no âmbito federal, diretriz para a elaboração de políticas públicas em outros níveis de organização de governabilidade, assim como foi para a criação da Lei n.º 6.882/10, de Sergipe, objeto de estudo nesta tese.

As análises aqui desenvolvidas acerca das diretrizes políticas para a gestão da EA no País levam em consideração a diversidade conceitual que caracteriza esse campo, ao mesmo tempo que defendem a EA Crítica, emancipatória e transformadora.

Cronologicamente, a PNEA foi apresentada em 1993 como Projeto de Lei n.º 3.792, de autoria do deputado federal Fábio Feldman, do Partido Verde (PV), chegando a tramitar na Câmara Federal. A versão final, aprovada em 27 de abril de 1999, foi essencialmente o projeto original, com alguns poucos cortes. Em 25 de junho de 2002, foi promulgado o Decreto n.º 4.281, que regulamenta a lei da PNEA.

Nos textos tanto da PNEA quanto do Decreto, aparece uma série de termos, conceitos e propostas, na maioria dos casos, não embasada, inclusive em decorrência do fato de compor uma lei, texto que deve ser mais categórico e normativo. Com isso, reafirma-se que discutir políticas de EA é tratar de um campo de disputas de interesses opostos, uma vez que a defesa do meio ambiente não é uma luta homogênea e solidária.

Posto que se dá no palco da sociedade civil considerada uma arena política composta de grupos, interesses e concepções que disputam permanentemente o seu controle, [...] Tais relações se refletem também nas decisões tomadas a partir da legislação. (BATISTA, 2007, p. 73)

A PNEA toma como referência a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo n.º 225, inciso VI, estabelece que é de competência do poder público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 149). Assim, uma ideia bastante presente na PNEA é a de que todos têm direito à EA e, por isso, devem ser definidas políticas públicas para promovê-la “em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1999, p. 1). Cabe, então, evidenciar que o próprio direito à educação já é, de antemão, algo obscuro, pois, no Brasil, nem todas as crianças e

adolescentes frequentam a escola; exemplo que serve apenas para limitar a problemática à questão do acesso e não delongar para outras, como a da qualidade desse processo educativo (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010b). A PNEA faz crer que todos têm os mesmos direitos e as mesmas possibilidades de participação, obscurecendo os conflitos e subjugando os sujeitos para que não busquem transformações reais.

Incumbe-se à sociedade como um todo, atentar-se à prevenção, à identificação e à solução de problemas ambientais, essas percepções podem camuflar a causa histórica da crise socioambiental, à medida que a crise é diluída igualmente por todos, ou seja, parece existir uma igualdade de responsabilidade, comungando com o ideário neoliberal. (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010b, p. 24)

Como é fruto da conjuntura política dos anos de 1990, essa lei reflete a ideologia política predominante, ao responsabilizar os indivíduos e a coletividade pela tarefa de preservar o meio ambiente, já que a ênfase no indivíduo é uma das características principais do ideário neoliberal.

Ao todo, a PNEA é constituída de quatro capítulos e 21 artigos. O primeiro capítulo, intitulado *Da Educação Ambiental*, trata do conceito de EA, das incumbências e competências do Poder Público, das instituições educativas, dos órgãos que integram o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), dos meios de comunicação de massa, das empresas, das entidades de classe e instituições públicas e privadas e da sociedade como um todo, além de elencar os princípios básicos e os objetivos fundamentais da EA. O texto principal é apresentado da seguinte forma: “o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos e habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, p. 1).

Esse caráter puramente emergencial e de união de esforços que perpassa toda a PNEA, sem explicitar os conflitos e as desigualdades, afasta-se da EA Crítica. Portanto, acaba por, em uma assunção ingênua e não politizada, reforçar uma dimensão conservadora de EA, de caráter reformista, que mantém inalteradas as bases do modo de produção capitalista, o qual, para se manter, criou – e cria – mecanismos de conformação social (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010b).

Outro aspecto relevante que merece destaque se refere ao fato de que a PNEA expressa um esforço de superação da visão unilateral do ambiente, quando, no artigo n.º 5º, inciso I, determina como um dos objetivos da EA “O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos

ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999, p. 2). Tal posicionamento tem relevância, no entanto esgota-se, caso não seja desenvolvido em um contexto que considere a inseparável relação entre meio ambiente e sociedade, identificando a problemática em toda sua concretude e complexidade, pois, conforme afirma Saito (2002, p. 51), “a exploração predatória do meio ambiente não pode ser impedida com a simples ideia de intocabilidade, contenção ou retração do uso do ambiente; exige, isto sim, a inclusão social e econômica de forma a buscar o bem-estar social para todos”.

Ainda no artigo n.º 5, inciso III, a legislação em análise define a EA como uma busca de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social, evidenciando a necessidade de desvelamento das diversas formas de dominação presentes na sociedade (BRASIL, 1999). Porém, a formação da consciência crítica pressupõe uma radicalidade teórica no trato das questões sociais. Esse desvelamento não deve estar limitado à denúncia e ao olhar contemplativo da realidade, já que, dessa forma, apresenta-se como resposta insuficiente à problemática ambiental (SAITO, 2002).

Em contrapartida, é necessária e possível uma EA de bases críticas, capaz de promover a compreensão e a ação sobre os problemas socioambientais, tanto em sua contradição histórica imposta pelo modo de produção capitalista, de apropriação privada de um bem comum (o meio ambiente), quanto em suas múltiplas dimensões, considerado o meio ambiente como conjunto de inter-relações mediadas por relações desiguais e de dominação entre o mundo natural e o social. Tal desvelamento da realidade socialmente organizada de forma desigual e excludente nas diferentes relações (sociedade x natureza; de gênero; étnicas; norte x sul; etc.) desperta uma indignação histórica mobilizadora que instrumentaliza para ações transformadoras da realidade.

No segundo capítulo, intitulado *Da Política Nacional de Educação Ambiental*, são apresentadas as seções relativas às disposições gerais, à EA no ensino formal e à EA não formal. O terceiro capítulo, *Da execução da Política Nacional de Educação Ambiental*, trata do Órgão Gestor, de suas atribuições e dos recursos para sua execução. Enfim, o último capítulo, *Disposições finais*, trata do prazo para a regulamentação e da entrada em vigor da lei.

O Decreto n.º 4.281/02 é composto, ao todo, de nove artigos. A parte mais desenvolvida no Decreto é relativa ao Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em que são estabelecidas sua estrutura de direção e suas competências. É abordada, também, a criação do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA e a sua

composição. Com referência nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da inclusão da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, são feitas recomendações para a criação, a manutenção e a implementação de programas de EA integrados a políticas, documentos, processos e atividades. Consta, ainda, um artigo sobre a responsabilidade do MMA e do MEC em relação à consignação de recursos para a realização de atividades e para o cumprimento dos objetivos da PNEA em seus orçamentos, com destaque para o prazo de definição das diretrizes de implementação da PNEA, para as instâncias a serem ouvidas e para a data de entrada em vigor do Decreto.

Layrargues (2003), ao desenvolver estudos acerca do processo de aprovação da PNEA, apresenta um posicionamento crítico sobre a institucionalização dessa política no País, considerando-a uma iniciativa precoce:

Por mais que houvesse um nebuloso e disperso desejo na sociedade pela criação de uma política pública para a educação ambiental, esta ocorreu de cima para baixo desde o início [...] Ainda não estavam dadas as condições sociais para a realização de um debate nacional a respeito da necessidade de criação da PNEA. A lei se antecipou à própria organização social que não só deveria demandar formalmente a criação de uma política pública, como tornaria o processo realmente participativo, transparente e, portanto, legítimo. (LAYRARGUES, 2003, p. 64)

Ainda para Layrargues (2003), embora o primeiro texto da PNEA tenha chegado à Câmara dos Deputados em 1993, alguns aspectos se apresentavam como elementos que impediam que as condições para a implementação dessa política estivessem dadas. Entre os elementos citados por Layrargues (2003), merece destaque a ausência de uma organização social coletiva dos educadores com representação política e instâncias de decisões coletivas de negociações dos interesses e conflitos entre indivíduos e instituições envolvidos no assunto.

No entanto, é preciso ponderar também o fato de que o processo que caracterizou a institucionalização da PNEA reflete a conjuntura política da época. Nesse contexto, é evidente o refluxo dos movimentos sociais críticos, resultante do processo político orientado pela lógica neoliberal em que a participação não significa decisão, mas tão somente regime de colaboração com o Estado e com o mercado (BATISTA, 2007).

Nessa direção, a concepção de sustentabilidade presente na PNEA reforça a ênfase do neoliberalismo nos indivíduos, atribuindo-lhes a responsabilidade de constituir um tipo de relação com os outros e com a natureza de modo que as mudanças comportamentais resultem em atitudes que se revertam em proteção ao meio ambiente, produzindo, assim, as condições

necessárias ao desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, a EA passa a ser reforçada como um espaço de colaboração com a ideologia do capital de subversão neoliberal.

Nessa direção, Guimarães (2004) aponta para o fato de que o atual modelo é antagonico e incompatível com o estabelecimento de relações em uma realidade complexa e que se deseja socioambientalmente sustentável. Isto se confirma porque essa sociedade cada vez mais complexa e planetária, como a dos dias atuais, foi construída em um paradigma que fragmenta, simplifica e reduz a compreensão da realidade, um paradigma que crê na autonomia absoluta dos indivíduos, tornando-os cada vez mais individualistas. Tal modelo de sociedade do capital e para o capital se perpetua como hegemônico e caminha a passos largos para a degradação da qualidade de vida humana.

Ter hoje o reconhecimento da gravidade dos problemas ambientais não significa que há uma única visão de sustentabilidade; pelo contrário, há claramente um campo de disputa na construção da noção do termo. De acordo com regras de mercado e pelo viés tecnicista, o campo hegemônico propõe como superação dos problemas ambientais contemporâneos o desenvolvimento sustentável que, dentro da lógica do capital consumista e excludente, é defendido como “caminho único”. (OLIVEIRA, 2012, p. 17)

A PNEA determina ainda que “[...] a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p. 2). Ao admitir a importância da inclusão da EA no ensino formal, com tratamento igual aos sistemas público e privado, destaca o seu viés transversal e integrador, além de ressaltar a necessidade de sua inclusão nos currículos de formação de professores (BATISTA, 2007). Os conteúdos desse processo estão determinados na regulamentação da PNEA que orienta exatamente os PCN, os quais, apesar das críticas que lhes são atribuídas, ainda constituem uma das referências em termos de abordagem dos conteúdos em todas as áreas do ensino.

As diretrizes da política nacional em questão conferem um caráter abrangente à EA, sobretudo por situá-la no âmbito dos direitos sociais garantidos constitucionalmente. Nesse sentido, Batista (2007) argumenta que o governo central destaca a escola que, embora represente hierarquicamente a menor instância do sistema educacional, ganha importância fundamental no processo de descentralização da EA não formal, além do papel que cumpre no sistema formal. À escola, é atribuída a capacidade de atrair a participação da comunidade, uma das diretrizes fundamentais da política de EA.

Todavia, esse processo de institucionalização da EA, em especial da participação, tem se dado muitas vezes de forma “meandrosa” (CUNHA, 2007). A participação se apresenta na

PNEA como mais uma forma de consenso. Assim, no sentido participativo, sobretudo o defendido nas políticas públicas, como afirma Montaña (2008, p. 45), “não há, neste conceito, lutas de classes, não há sequer lutas sociais, não há contradições econômicas, sequer há contradições políticas; há *consensos*”. Tal fato se revela principalmente quando as lutas são anunciadas como participação coletiva nas políticas.

Ainda quanto à participação, nos objetivos da PNEA, fala-se no “incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 1). Citar a participação coletiva não garante o sentido de uma participação política verídica e a tomada do controle social sobre a gestão e o uso do meio ambiente. A todo o momento, o uso racional do meio ambiente é explicitado, todavia os conflitos históricos são abafados em detrimento de uma cidadania da participação, que pode ser compreendida como uma cidadania individualizada de uma concepção neoliberal.

Uma participação individualista, uma “participação solidária” (DAGNINO, 2004, p. 102), delega responsabilidade social aos indivíduos e às empresas. Para isso, o Estado negligencia, mais uma vez, seu papel social, econômico e cultural e transfere suas responsabilidades para a sociedade e, principalmente, para o setor privado. Nesse momento, consagra-se o comunitarismo como solução para as desigualdades sociais: “O princípio básico aqui parece ser a adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social” (DAGNINO, 2004, p. 102).

De acordo com as diretrizes da política implantada, a escola já não é somente um espaço de educação formal, mas passa a ser também considerada uma instituição formuladora e executora de programas e projetos de EA em parceria com outras instituições e com envolvimento da comunidade. Com isso, amplia-se a função da escola nesse campo educativo.

Nesse caso, a escola enquanto instância de governo deve passar a agir como indutora dos processos participativos na educação ambiental, para além de suas funções educativas formais, articulando-se com outras instituições como as universidades e outras organizações governamentais, além das ONGs, de modo a ampliar seu raio de ação junto à comunidade. (BATISTA, 2007, p. 78)

Para tanto, o MEC e o MMA instituíram a proposta da ComVida, aprovada em 2003, por ocasião da 1ª Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente. Trata-se de uma proposta

de organização da escola baseada na participação de estudantes, professores, funcionários e diretores para desenvolver a EA integrada à comunidade<sup>24</sup>.

Assim, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental estimula os municípios a aprovar os programas municipais de EA que atuam também como instrumento de dinamização do sistema de ensino. Isto significa que a PNEA trouxe para o sistema formal de ensino atribuições que antes não lhes pertenciam de forma legalizada, embora a interface com a comunidade sempre tenha sido defendida por vários referenciais teóricos da educação, principalmente pelos do campo histórico-crítico.

Em decorrência disso, é possível afirmar que, após a aprovação da PNEA, as ações nessa área passaram a ser mais articuladas, ainda que se identifiquem a dispersão e a sobreposição de ações entre Órgãos de Governo e a pulverização de ações desenvolvidas pelas ONGs (BATISTA, 2007).

Ademais, é preciso avançar e potencializar campos e espaços de discussões, tendo em vista que, apesar dos debates nacionais e da implementação de políticas públicas, a EA Crítica ainda não está presente, no sentido pleno de ato político e de exercício da cidadania, no processo educativo e democrático. Quando presente, encontra-se fragilizada, realizada de forma transitória, romântica e conservadora, conforme denunciado por várias pesquisas do campo (OLIVEIRA, 2012).

É preciso entender que não bastam leis, documentos e princípios aprovados em grandes conferências, até porque muitas vezes podem legitimar o caráter neoliberal. Na verdade, são imprescindíveis discussões apropriadas na luta política dos sujeitos individuais e coletivos, as quais conformam o campo da EA transformado em práticas sociais e políticas efetivas e realmente assumidas pelos órgãos gestores e pelos agentes da educação. Nesse sentido, estruturarem-se as mudanças.

Em síntese, na política educacional, a descentralização proposta enfatiza os aspectos pedagógicos, administrativos e principalmente financeiros. No caso da EA, as proposições caminham, também, na perspectiva de atribuição de novas funções ao espaço escolar, sem que, para isso, sejam acrescentadas condições efetivas à sua realização, entre as quais se destaca a preparação da instituição, sobretudo do ponto de vista curricular, da gestão e da infraestrutura.

Essa aparente contradição é a manifestação do conflito. No caso, o permanente ataque à legislação ambiental e seu enfraquecimento, a flexibilização do licenciamento ambiental, a

---

<sup>24</sup> Para maiores esclarecimentos sobre as ComVidas, ver subseção 3.1.2.

divisão do IBAMA e o desmonte de seus Núcleos de EA, por exemplo, demonstram a hegemonia presente no interior do Estado e invocam, por conseguinte, uma postura mais crítica do movimento ambientalista.

Logo, inquieta a busca pela instauração dos mecanismos de contra-hegemonia na práxis da EA Crítica que se pretende contribuinte do processo de construção de uma nova sociedade socioambientalmente sustentável. Trata-se de uma discussão, por ora, infinda, sem a pretensão de esgotar todos os outros inúmeros questionamentos acerca do tema. Por tudo isso, vive-se um contexto extremamente desafiador. É preciso, portanto, retomar, no horizonte imediato, as políticas públicas como políticas universais democratizantes, de direito à cidadania, à educação e à participação.

### 3.4 PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (ProNEA)

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foi instituído em 1999 e publicado em 2005, embora tenha um longo histórico, incluindo o processo de transformação da primeira versão. O PRONEA costuma ser distinguido pela grafia, passando pela segunda edição, já ProNEA, depois de consultas públicas nos meses de setembro e outubro de 2004 (BRASIL, 2005, p. 15), até chegar à atual terceira edição, também ProNEA, em 2005. Esse processo de aprovação dos dois últimos ProNEA foi inovador, uma vez que, por meio das consultas públicas, oportunizou a participação de outros setores, além de aqueles ligados à institucionalidade oficial emitirem opinião acerca do conteúdo da proposição.

O intrigante é que, no texto do atual ProNEA, não é explicitado o porquê de o primeiro Programa (PRONEA) ter sido modificado ou abandonado a ponto de se tornar o segundo (ProNEA). É necessário, portanto, investigar tais razões e explicitá-las para que os educadores ambientais conheçam a história e as disputas envolvidas no campo, não as apagando.

O texto atual do ProNEA, aprovado pelo MEC e pelo MMA, passou pela elaboração, a princípio, de um Grupo de Trabalho interno do Órgão Gestor da PNEA e, posteriormente, contou com a colaboração das Comissões Intersetoriais Estaduais de Educação Ambiental (CIEAs) e das redes de EA em oficinas presenciais e em meio digital, por meio de consulta pública, em 2004. A redação final do ProNEA está estruturada da seguinte forma: apresentação, justificativa, antecedentes, diretrizes, princípios, missão, objetivos, públicos, linhas de ação, estrutura organizacional e anexos. O documento objetiva:

[...] qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras(es) ambientais a partir de diferentes contextos. (BRASIL, 2005, p. 5)

Essas diretrizes se espelham na PNEA, para a qual o ProNEA está voltado, na perspectiva de sua implementação, com base em um amplo processo de articulação institucional, de modo a possibilitar a transversalidade da EA com outras políticas públicas. No entanto, o contexto trazido pelo ProNEA, que pressupõe processos de delineamento e implantação de políticas públicas em EA de forma participativa e dialógica, insere educadores(as) ambientais em um novo universo de atuação. Para além dos projetos pontuais, é necessário pensar a EA para a totalidade de um território (ANDRADE; LUCA; SORRENTINO, 2012). Pensá-la como política pública, porém, demanda um rol de conhecimentos teóricos e metodológicos que, em geral, não faz parte da formação desses(as) educadores(as) (SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010).

Na concepção político-pedagógica do ProNEA, são apresentados alguns princípios e estratégias, praticamente todos insuficientemente conceituados ou problematizados no resto do documento, dentre os quais estão: Coletivos Educadores, Inter e transdisciplinaridade e Agenda 21.

Diante do exposto, o ProNEA propõe, ainda, que a gestão da EA leve em conta: a transversalidade e a interdisciplinaridade; a descentralização espacial e institucional; a sustentabilidade socioambiental; a democracia e a participação social; e o aperfeiçoamento e o fortalecimento dos sistemas de ensino, do meio ambiente e de outros que tenham interface com a EA.

O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor; enfim na sociedade como um todo. Estimula o diálogo interdisciplinar entre as políticas setoriais e a participação qualificada nas decisões sobre investimentos, monitoramento e avaliação do impacto de tais políticas. (BRASIL, 2005, p. 33)

Para Batista (2007), o ProNEA, ao propor a descentralização política da EA, objetiva definir várias linhas de ação e estratégias viabilizadoras desse novo modelo de gestão. Na linha de ação de gestão e planejamento da EA, destacam-se as seguintes diretrizes: o planejamento da EA com base na gestão ambiental integrada; a formulação e a implementação de políticas públicas ambientais de âmbito local; a criação de interfaces entre

a EA e os diversos programas e políticas de governo, nas diferentes áreas; e a articulação e a mobilização social como instrumentos de EA.

Essa proposta de planejamento da EA com base na gestão ambiental integrada coaduna com as formulações de Quintas (2004, p. 118), para quem a gestão ambiental é “um processo de mediação de interesses e conflitos [...] entre atores sociais que agem sobre os meios físico-natural e construído, objetivando garantir o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado”.

Disto decorre uma série de orientações, tais como: o incentivo à criação e à implementação de programas estaduais e municipais de EA, observando-se as diretrizes do próprio ProNEA e da Agenda 21; e o apoio à promoção de parcerias dos órgãos públicos locais entre si e com a sociedade civil, de forma a possibilitar a regionalização articulada da EA, com a descentralização de projetos e ações e respeito às diversidades locais.

A mediação para a implementação das políticas públicas está a cargo do Estado, por ser de responsabilidade governamental, embora outros atores sociais possam estar envolvidos de algum modo. Logo, a gestão ambiental não pode ser vista como uma ação neutra (BATISTA, 2007). As intervenções ocorrem mediante conjunturas específicas e se movem em consonância com os interesses em vigor e com a força de articulação e mobilização política dos setores representados na sociedade.

Diante dessas orientações, surge, no Brasil, uma quantidade considerável de iniciativas que atuam na perspectiva da articulação e da mobilização social e que têm, tanto no âmbito dos governos quanto no da sociedade civil, produzido um conjunto de parcerias institucionais. Como exemplo dessas iniciativas, estão: a proposta dos coletivos educadores, definidos pelo MMA como conjunto de instituições atuantes em processos formativos permanentes, participativos, continuados e voltados à totalidade e à diversidade de habitantes de um determinado território; as CIEAs; e as Redes de Educação Ambiental, que, no âmbito das Unidades Federativas, atuam como articuladoras estaduais da política nacional de EA.

Essas reflexões permitem concluir que o processo de afirmação das políticas de EA, de um modo geral, seguiu a rota delineada pela política educacional. Portanto, essas políticas foram pensadas com base em uma lógica de redimensionamento do papel do Estado e de revalorização da participação da sociedade, principalmente com a interferência do terceiro setor na execução das políticas, mantendo-se, no entanto, o controle a cargo do próprio Estado.

Atualmente, o ProNEA passa por um novo processo de Consulta Pública Nacional, mobilizado pela REBEA e em parceria com as CIEAs estaduais, com as Instituições de

Ensino Superior (IES), com as ONGs e com a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) de cada região do Brasil. O saldo dessas consultas públicas poderá ser apresentado no IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (FBEA), que será realizado em setembro do corrente ano e cujo tema será *Uma releitura crítica das políticas da educação ambiental brasileira: repercussões da Política (PNEA) e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)*. O objetivo desse Fórum é o fortalecimento da diversidade da EA brasileira, em seus diferentes matizes, por meio da defesa dos direitos e das conquistas alcançadas pelas políticas públicas do campo socioambiental.

Sem ter a pretensão de esgotar essas discussões, este é apenas o começo para que se volte a atenção à EA nas escolas (o que é e como tem se desenvolvido) e às políticas públicas de EA em curso. Apesar dos recortes e dos limites das análises feitas, a discussão que se abre é bem mais ampla.

Repensar as políticas públicas de EA e a própria EA em seu viés crítico é, antes de tudo, repensar a educação. É repensar as condições de sobrevivência dos oprimidos e excluídos e o papel dos seres humanos enquanto sujeitos históricos e dialeticamente determinados. É transformar os padrões ditatoriais, neoliberais, alienantes, conservadores, individualizantes e antropocêntricos da lógica mercadológica vigente. Nessa direção, esse tipo de discussão precisa envolver os(as) professores(as)/educadores(as) para que possam estar constantemente refletindo sobre sua *práxis* e buscando ações transformadoras, quiçá revolucionárias, na implementação da EA na Educação Formal.

## **4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POLÍTICAS PÚBLICAS EM SERGIPE**

A finalidade desta seção é analisar a Política Pública Estadual de EA de Sergipe (PEEA), com base no texto consolidado em 2010 (Anexo A). Inicialmente, algumas características históricas e políticas desse processo construtivo da PEEA de Sergipe serão analisadas, no sentido de investigar e compreender o contexto sócio-histórico, as necessidades e os elementos de criação da PEEA.

Ainda nesta seção, apresentam-se análises da PEEA com base nas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) realizadas com os(as) gestores(as), no que tange ao processo de construção da política pública, às concepções de EA, às dificuldades, às parcerias e à atuação de professores(as) da rede estadual de ensino na materialização da Lei n.º 6.882/10.

Em seguida, as concepções de cidadania, participação, democracia e currículo da referida lei, especialmente o capítulo que trata da Educação Formal, são analisadas. Tais reflexões foram desenvolvidas destacando, em certos momentos, algumas passagens da política analisada, consideradas relevantes para a apreensão das concepções supracitadas. As transcrições dessas passagens são intercaladas pelas análises.

Por meio dessas primeiras análises, busca-se uma aproximação entre a teoria e a prática da política em questão junto ao processo educativo nas escolas do Estado de Sergipe para a potencialização da dimensão socioambiental como ação emancipatória, coletiva e questionadora dos padrões de exploração da natureza pelo ser humano.

### **4.1 A POLÍTICA PÚBLICA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: HISTORICIZANDO O PROCESSO CONSTRUTIVO DA LEI n.º 6.882/2010**

A Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), Lei n.º 6.882 (Anexo A), foi sancionada no dia 8 de abril de 2010, durante o mandato do Governador Marcelo Déda Chagas. Fundamenta-se, localmente, na Política Estadual do Meio Ambiente de Sergipe, Lei n.º 5.852/2006. A PEEA é composta por 6 capítulos e 16 artigos divididos da seguinte forma: o primeiro capítulo trata dos fundamentos legais, com 2 artigos; o segundo capítulo 2 descreve os princípios da EA, com 5 artigos; o terceiro capítulo dispõe sobre os objetivos da EA, com apenas um artigo; o quarto capítulo apresenta as disposições gerais, a EA formal (seção II) e a não formal (seção III); o quinto capítulo institui a execução da política pública em análise; e, por fim, o sexto capítulo aborda as disposições finais.

De certa maneira, trata-se de uma política relativamente nova, que coloca Sergipe como um dos últimos estados a possuir uma lei estadual que rege a EA. O processo de implementação dessa política foi longo, ficando parado durante seis anos na Casa Civil, no período de 2004 a 2010. Assim, explica um(a) dos(as) gestores(as) da política:

*No início da década de 2000, nós não estávamos no Estado ainda, e, junto com outros professores, principalmente a Profa. Elisabeth, começamos a discutir os princípios e as diretrizes para uma Política Estadual de EA, que até então o governo não tinha. Então, nós fizemos um fórum de professores na área de meio ambiente e os coordenadores da área de EA, cerca de 310 professores, nos reunimos no Centro de Convenções de Sergipe e lá durante 3 dias foram discutidos os princípios e os fundamentos que poderiam sustentar uma Política Estadual de EA. Deste fórum, nós criamos uma comissão que se reuniu durante muito tempo e fizemos uma minuta da Política. Depois, fizemos um fórum com menos pessoas, cerca de 100 pessoas dentro de um hotel (que não lembro o nome agora) e, nesse fórum nesse hotel, nós conseguimos fechar uma proposta de política. Isso lá por volta de 2003/2004. Na época, a SEED encaminhou para a Casa Civil e o governo, na época de Albano, se comprometeu em levar para a Assembleia Legislativa. Esse encaminhamento aconteceu, mas infelizmente não houve tramitação dentro Assembleia, isso em 2004. (G2)<sup>25</sup>*

Essa primeira proposta de lei foi gerida também pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe (CIEASE), criada pelo Decreto n.º 18.509/1999 (SERGIPE, 1999). Como dito no trecho transcrito acima, essa lei foi para a Assembleia e lá ficou “esquecida”. Aponta-se para o fato de que não trata-se um esquecimento qualquer, mas proposital e intencional em consonância com os preceitos do então projeto político.

Passados alguns anos, as discussões sobre a PEEA voltaram a acontecer em 2008, durante o governo de Marcelo Déda. Para tanto, foi criado um Fórum Permanente de EA no site da SEMARH, que recolhia contribuições da sociedade civil para a nova minuta da lei via internet. Além disso, o I Fórum Estadual de Educação Ambiental foi criado com o tema *Construção e implementação da Política Estadual de Educação Ambiental*<sup>26</sup>, o que oportunizou a participação presencial da sociedade civil para o que foi chamado de “atualização da lei”, já que a anterior não havia sido encontrada na Casa Civil. Mais uma vez, mediante atuação da CIEASE, houve a materialização da nova PEEA em abril de 2010, instituída pela Lei n.º 6.882, de 2010. Entretanto, a nova lei havia sido assinada e aprovada, mas não regulamentada pela publicação de um decreto.

---

<sup>25</sup> O recurso é utilizado para identificar o entrevistado. Nesse caso, por exemplo, foi o entrevistado número dois. Como foram dois entrevistados, serão G1 e G2. Essa sequência lógica representa a ordem cronológica de realização das entrevistas.

<sup>26</sup> A notícia pode ser encontrada no link: <http://www.agencia.se.gov.br/noticias/meio-ambiente/forum-discute-construcao-de-politica-estadual-de-educacao-ambiental>.

***Ou seja, Sergipe ainda não regulamentou a política. Até porque nós não sabíamos muito como era esse processo. Aí fomos procurar os advogados do estado que nos falaram como era. E aí nós fomos ver os artigos da lei que precisavam ser esclarecidos ou regulamentados. E aí retomamos novamente o processo de fórum.***<sup>27</sup> (G2)

Em 2010, com o novo cenário político do Estado, foi possível favorecer o desenvolvimento de processos democráticos para a EA, a exemplo da revisão do decreto de criação da CIEASE (Decreto n.º 18.509/1999), ampliando a participação de membros da sociedade civil, ONGs e comunidades tradicionais e retomando as negociações para a regulamentação da PEEA por meio de consultas públicas e criação do Plano Estadual de EA.

Quanto às novas discussões que se encaminharam após a “dormência” da lei na Assembleia Legislativa, desencadearam-se os Fóruns Estaduais de EA de 2010 e 2011 e as treze consultas públicas para a discussão da Lei n.º 6.882/10, realizadas em todas as regiões do Estado, envolvendo a participação de membros da SEMARH, do Coletivo Jovem, de instituições privadas, da CIEASE, do Coletivo Educador, da SEED, de órgãos públicos federais, estaduais, municipais, de instituições de ensino e pesquisa, de organizações da sociedade civil e de movimentos sociais. Segundo a Consulta Pública<sup>28</sup> (Anexo C) referente à regulamentação da PEEA, as discussões foram realizadas em:

Encontros Territoriais nos seguintes Territórios: Sul Sergipano, Centro Sul Sergipano, Grande Aracaju, Leste Sergipano, Agreste Central Sergipano, Baixo São Francisco, Médio Sertão e Alto Sertão Sergipano, sediados nos respectivos municípios polos: Estância, Lagarto, Aracaju, Japaratuba, Itabaiana, Propriá, Nossa Senhora das Dores e Nossa Senhora da Glória. (SERGIPE, 2016, p. 4)

Após o período de consultas públicas, julho a dezembro de 2012, a SEMARH promoveu a última etapa do Fórum Estadual de Educação Ambiental<sup>29</sup> para discutir, junto à sociedade civil, o texto do decreto que regulamentaria a Lei n.º 6882/10. Como resultado desse fórum, foram concretizados e finalizados o processo de consultas públicas e o texto final do decreto para ser encaminhado ao Conselho Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Meio Ambiente do Estado e, posteriormente, seguir para a Assembleia Legislativa sergipana.

<sup>27</sup> Os trechos negritados nos discursos dos entrevistados são um recurso de redação para destacar aspectos considerados especialmente relevantes para este estudo. O padrão se repete em todos os discursos e relatos dos entrevistados.

<sup>28</sup> Essa Consulta Pública foi publicada no site da SEMARH, no dia 17 de outubro de 2008, e pode ser acessada pelo seguinte link: <http://www.semarh.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=56>.

<sup>29</sup> As notícias podem ser lidas nos seguintes links: <http://www.semarh.se.gov.br/modules/news/article.php?storyid=1430>; e <http://infonet.com.br/educacao/ler.asp?id=137786>.

*Após a formação da CIEA, as consultas começaram a surgir, foi mais um ano de consulta pública. Tivemos o material elaborado dentro do que foi construído com as comunidades. Essa CIEA se reuniu, avaliou, em mais alguns dias de trabalho, revendo muitas coisas repetitivas. Assim, no Sul e Centro Sul, às vezes, estava pedido a mesma coisa do Leste Sergipano, então, a gente precisava consolidar e transformar em um documento só, pois existia duplicidade do que era proposto em territórios diferentes. Consolidamos neste documento único as demandas e, novamente, passamos para a aprovação dentro da consulta pública. Fizemos um consulta menor, e a CIEA se responsabilizou por isso. (G1)*

A CIEASE, instituída pelo Decreto n.º 18.509/1999 (SERGIPE, 1999) e alterada pelo Decreto n.º 18.833/1999 (SERGIPE, 2000), é basicamente uma instância governamental, espaço público colegiado instituído pelo poder público estadual que se encontrava inativa até 2011. Seu principal objetivo é o acompanhamento da gestão da política de EA no Estado. As instituições que compõem a CIEASE são: Secretaria Estadual do Meio Ambiente (SEMA); Administração Estadual do Meio Ambiente (ADEMA); IBAMA; Instituição Não Governamental Água é Vida; Secretaria do Estado da Educação (SEED); Universidade Federal de Sergipe (UFS); e Secretaria do Estado do Planejamento, da Ciência e Tecnologia/Superintendência de Recursos Hídricos (SEPLANTEC/SRH) (SERGIPE, 1999).

A atuação da CIEASE, como espaço democrático e qualificado para definição e implementação de suas atribuições, precisa caminhar em interlocução contínua entre os diversos setores da sociedade para a gestão da Lei n.º 6882/10, a qual, estando ociosa, certamente prejudicará qualquer tentativa de sua implementação no estado sergipano. Entretanto, como afirmado no trecho a seguir, no início dos anos 2000, durante o processo de implementação da PEEA, a CIEASE agia de maneira centralizadora, somente com participação de instituições e representações do Estado e de uma ONG.

*Só que essa discussão era criada nesse âmbito, e eu não tinha acesso a essa comissão, pois a mesma era fechada. Por isso que eu digo: pensar em uma EA centralizada, não é EA! (G1)*

Com essa constituição, a comissão deixa de ser um espaço educador democrático. Esse tipo de “gestão ditatorial” só dificulta o trabalho com a EA, que é, essencial e originalmente, uma prática questionadora e problematizadora concretizada em meio aos movimentos sociais, aos movimentos ambientalistas de participação e à iniciativa da sociedade civil. Esse tipo de postura, dominante e legitimada pelo Estado, é exatamente o contrário do que o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MEC e MMA) propôs para as CIEAs, como disposto no fragmento a seguir

A proposta das CIEAs serem democráticas e paritárias vem justamente reforçar a necessidade de se ter uma gestão integrada entre os Sistemas de Ensino e os Sistemas de Meio Ambiente, sempre agregando a sociedade civil em paridade na representatividade para as tomadas de decisão. (BRASIL, 2006, p. 8)

A iniciativa da nova gestão da SEMARH no processo de construção da PEEA e de revisão do Decreto n.º 18.509/1999 (SERGIPE, 1999) foi de extrema importância para a consolidação da EA em espaços verdadeiramente democráticos, permeados pela sociedade civil. Nessa direção, como proposto pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, havia uma exigência nacional para que cada Estado e cada Município constituíssem seus respectivos Órgãos Gestores, os quais discutiriam a Política de EA de cada local e poderiam ser representados pela CIEA. Dessa forma, foi criado o Órgão Gestor da PEEA de Sergipe, com representações da SEED e da SEMARH. Esse Órgão Gestor e a CIEASE atuaram até o último Fórum Estadual de EA e, assim, colaboraram com as discussões, inicialmente, de criação da PEEA e, em seguida, de regulamentação e criação do Plano Estadual de EA. Por intermédio desse Órgão Gestor da PEEA, foi possível estabelecer algumas parcerias de extrema importância durante as discussões da política.

*Mas nós contamos ainda com a Federação das Escolas Particulares, nós contamos com associações de moradores, fomos para a Igreja e as DRs, eram um dos grandes parceiros. (G2)*

Dentre as estratégias adotadas pelo Órgão Gestor para selecionar a participação da sociedade civil no processo de regulamentação da PEEA e de construção do Plano Estadual de EA durante as consultas públicas presenciais, encontra-se o seguinte relato:

***Identificamos**, fizemos esse estudo prévio, fizemos o **diagnóstico**, **sensibilizamos**, identificamos alguns atores sociais importantes para estar nesse processo da construção. Fizemos o cadastramento de algumas comunidades, as que a gente conseguiu, identificando tudo. Então, foi um trabalho! Esse trabalho é o que mais demora, foi quase 1 ano. Apesar de Sergipe ter 75 municípios e tudo muito próximo. Mas é difícil! (G1)*

A PNEA foi o texto base para o constructo teórico-político da EA sergipana em todo esse processo de idas e vindas da PEEA. Acima de tudo, ainda que a PEEA estivesse regulamentada, é preciso criar meios para a sua atuação nas práticas educativas, como o caso do Plano Estadual de EA, dos Programas de EA, de um sistema organizado nos municípios e no Estado com uma secretaria de meio ambiente e um conselho que respeite a paridade de

participação e do fundo de meio ambiente para desenvolver as ações socioambientais. Como alerta o(a) entrevistado(a):

*Nada adianta, política, regulamentação se o sistema não estiver organizado.* (G1)

É possível que, sem essa estrutura mínima executora e avaliadora, a política de EA fique nas gavetas do poder público.

#### **4.1.1 O Estado como espaço de materialização de sonhos e desejos**

Ao assumirem o papel político-administrativo de gestores(as) da PEEA, esses sujeitos tinham a responsabilidade de formular a política de EA sergipana, como técnicos da superintendência de EA da SEMARH e da SEED. Tratou-se de uma oportunidade de materializar a subjetividade e dar concretude às aspirações que compunham suas histórias de vida. Isto pode ser interpretado nos discursos dos entrevistados, quando lhes foi solicitada a descrição da trajetória de construção da política em questão e das dificuldades encontradas durante esse processo de gestão.

*Nós fazíamos porque nós tínhamos sonhos e compromisso com a EA. Mas os espaços de diálogos que eram garantidos, na nossa percepção, eram poucos, poderiam ser mais trabalhados.* (G2)

Essa afirmação revela o desejo de ver os sonhos transformados em realidade mediante uma ação política dentro do Estado. “Mas isso infelizmente ficou utópico, um sonho, [que] não foi concretizado ainda” (G2), em virtude da PEEA ainda não ter sido oficialmente regulamentada.

Para esses(as) entrevistados(as), além de uma realização pessoal, há comprometimento profissional em desenvolver ações de EA no local de trabalho, tendo em vista a sua formação e a importância que tal temática apresenta à sua trajetória de vida profissional e/ou pessoal. Esses(as) gestores(as)/educadores(as) podem ser considerados(as) “sujeitos ecológicos”, compreendidos como “um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária. Diz respeito ao campo ambiental e, na medida em que esse ganha legitimidade, se oferece ao conjunto da sociedade como modelo ético para o estar no mundo” (CARVALHO, 2008, p. 71).

*As dificuldades principais eram: os nossos sonhos que eram muitos; nossos anseios que eram muitos, a gente tentou contemplar esses desejos nos artigos e nos parágrafos; e a pouca sensibilidade dos gestores maiores. (G2)*

Com relação ao fazer e ao ser feito no interior da luta política, afirma Carvalho (2002, p. 180) que “os relatos sobre as relações com a política possuem um tom apaixonado de quem está revendo e mudando a própria vida, numa construção ao mesmo tempo individual e coletiva”. A paixão política, emancipatória e utópica, mostrada nas narrações anteriores dos entrevistados, é identificada em vários contextos da PEEA.

Com base nessa abordagem, referenciada nos discursos apresentados anteriormente e nas propostas implementadas durante a construção da PEEA, é possível notar que os novos sujeitos que entraram em cena no início do século XXI trouxeram uma subjetividade alicerçada no desejo de contribuir para a construção de um novo paradigma político. Relata um(a) dos(as) gestores(as):

*O bom mesmo é que nós somos sonhadores! (G2).*

Esses novos sujeitos transportaram o sonho de alternativas paradigmáticas para o processo educativo socioambiental.

#### **4.1.2 Transição paradigmática: diferentes sentidos da Educação Ambiental**

Santos (1996, p. 336) analisa criticamente a crise paradigmática e assinala dois grandes paradigmas do desenvolvimento social. O primeiro deles, denominado “capital-expansionista”, é o paradigma dominante, segundo o qual o desenvolvimento social é o resultado do crescimento econômico. Para o autor, nesse paradigma, a natureza é matéria valorizável apenas como condição para a produção assentada na propriedade privada. O segundo paradigma é o ecossocialista, concebido como emergente.

O paradigma dominante, que está posto, paradigma cientificista-mecanicista, encontra-se em constantes crises e, segundo Guimarães (2004), predispõe visões dualistas e dicotômicas da realidade – entre elas, a que separa/disjunta ser humano-natureza. A lógica binária não atua mais como modelo para a superação dos problemas socioambientais; pelo contrário, acentua as contradições que apontam para a falácia do processo induzido por esse modelo de desenvolvimento. “Portanto, esse desenvolvimento é produtor de subdesenvolvimento” (GUIMARÃES, 2004, p. 51). Ainda,

De um lado, a opulência da riqueza e do consumo, com sede insaciável de exploração dos recursos naturais a qualquer custo (socioambiental), transformando os recursos em bens materiais e descuidando-se dos resíduos do processo e do descarte dos produtos consumidos. Do outro, a debilidade da miséria com a insalubridade em um modo de vida sem oportunidades, que só resta a luta pela sobrevivência a qualquer custo (socioambiental). (GUIMARÃES, 2004, p. 53)

Em contraponto, Santos (1996) propõe o paradigma ecossocialista, pautado por duas grandes características: na primeira, “o desenvolvimento social afere-se pelo modo como são satisfeitas as necessidades humanas fundamentais e é tanto maior, em nível global, quanto mais diverso e menos desigual” (SANTOS, 1996, p. 336); na segunda característica, o autor descreve que “deve haver um estrito equilíbrio entre três formas principais de propriedade: a individual, a comunitária e a estatal; cada uma delas deve operar de modo a atingir os seus objetivos com o mínimo de controle do trabalho do outro” (SANTOS, 1996, p. 336).

O paradigma emergente decorre de um diálogo intercultural muito amplo e, tanto quanto possível, horizontal, baseado em tradições variadas. Alimenta-se de inúmeros movimentos plurais, além de abrir-se para as múltiplas formas de sociabilidade (SANTOS, 1996). Todas essas interações sociais são convocadas e ativadas por enorme diversidade, igualmente plural, de movimentos sociais e ONGs que têm em comum serem vastos campos de experimentação social, onde se vão temperando as energias e a subjetividade necessária para uma luta civilizacional, como aquela que o paradigma emergente propõe.

Resumindo, na visão do mesmo autor, o paradigma emergente compete com o hegemônico e se fundamenta em princípios da construção de uma sociedade igualitária, por intermédio do diálogo, da satisfação das necessidades humanas essenciais, da baixa desigualdade e da possibilidade de diversidade do padrão efetivo que a sociedade afiança à dignidade de todos. A busca e o desejo pelo rompimento da visão hegemônica possibilitam a ocorrência de processos de mudanças paradigmáticas. Ao analisar os processos da transição paradigmática, argumenta Santos (2002b, p. 343) que “a luta política paradigmática não pode escolher entre lutar dentro e lutar fora do Estado: tem de ser travada dentro e fora do Estado”.

Nessa perspectiva, a transição paradigmática é um período histórico e uma mentalidade. É um período histórico porque não se sabe bem quando começa e muito menos quando acaba. E “é uma mentalidade fraturada entre lealdades inconsistentes e aspirações desproporcionadas entre saudosismos anacrônicos e voluntarismos excessivos” (SANTOS, 2002b, p. 257).

A superação do paradigma dominante sustentador da crise socioambiental desta sociedade marcada por relações de opressão de classe – relações estas que são causa e consequência do padrão historicamente construído de dominação e exploração entre os seres humanos em sociedade e a natureza – representa o maior desafio à implementação de uma proposta complexa e transformadora de sustentabilidade. Logo, a EA de caráter crítico, transformador e emancipatório, em uma perspectiva integradora que rejunta a dimensão participativa, pode contribuir para com essa superação.

Nessa dimensão, os paradigmas dominantes de uma época emolduram os pensamentos dos sujeitos numa autopercepção eternizante do capital (MÉSZÁROS, 2005). Dessa forma, ações de legitimação do paradigma dominante não são eficazes para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental, para a superação dos problemas e para a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável (GUIMARÃES, 2006).

Os desejos subjetivos explícitos no discurso desses(as) gestores(as)/educadores(as) parecem indicar um deslumbramento, por meio do qual eles(as) sejam capazes de, com suas ações, contribuir para uma transição paradigmática. Isto pode ser interpretado em consonância com a fala de um(a) entrevistado(a):

*Nós tivemos como base a promulgação da Política Nacional de EA, mas as realidades sergipanas todas foram consideradas. Então, assim eram momentos de conquista! (G2)*

Isto também se evidencia por meio da expressão de outro(a) entrevistado(a), que acredita nas políticas públicas que retratam as necessidades do povo:

*Vamos primeiro elaborar uma carta consulta. Foi elaborada essa carta que dentro estavam os desejos e as necessidades do povo. (G1)*

De acordo com esses olhares subjetivos, que buscam se materializar na objetividade da política pública, a construção da PEEA e a sua regulamentação se configuraram em um laboratório social, em uma luta paradigmática, como uma oportunidade de garantir, dentro do Estado, a possibilidade de exercer, na prática, uma determinada experimentação. Como diz Santos (2002b, p. 343):

*As garantias de experimentação são sempre resultados de uma luta, pois são conquistadas dentro de um Estado constituído pelo paradigma dominante, precisamente com o objetivo de evitar a experimentação social. A luta é, por isso,*

extremamente difícil, as garantias são sempre precárias e têm de ser objeto de uma vigilância constante.

Dessa forma, é possível compreender que o Estado está imbricado, predominantemente, no paradigma dominante, impedindo práticas de ruptura, como pode ser visto no trecho a seguir.

*As dificuldades principais eram: os nossos sonhos que eram muitos; nossos anseios que eram muitos, a gente tentou contemplar esses desejos nos artigos e nos parágrafos; e a pouca sensibilidade dos gestores maiores. Os gestores, eu digo o próprio governador na época e a sua assessoria, não identificavam como fato importante essa discussão. Apesar de ter aprovado uma Lei, que a princípio o Governador Marcelo Déda foi muito ágil, porque conseguiu em 3 meses aprovar uma política. Mas faltava um respaldo de apoio. Apoio para fortalecer a EA, apoio para repensar como essa regulamentação traria resultados. (G2)*

No entanto, esses gestores(as)/educadores(as) se inseriram na estrutura do Estado imbuídos(as) de experiências e de questionamentos ao paradigma dominante. Pensar e repensar essas indagações que, ideologicamente, vêm sendo camufladas pela lógica de mercado e de desenvolvimento é, sem dúvida, considerar um novo paradigma, uma nova ordem histórico-cultural, anti-hegemônica. Nas narrativas dos(as) gestores(as), foi possível desvelar esses questionamentos.

*Éramos trezentos e tantos professores discutindo, e todos eram unânimes: nós precisamos de uma EA emancipatória, autônoma, capaz de transformar a sociedade. (G2)*  
*Isso é EA, é valorizar o cidadão. (G1)*

Diante desse paradigma hegemônico e dicotômico, escamoteiam-se as relações sociais, sobretudo a educação, e deleta-se seu caráter emancipatório. A educação emancipatória não é somente um método; é uma filosofia que implica rompimento com a tradição filosófica, a qual considera o conhecimento como apreensão do objeto por parte do sujeito. Implica romper com a visão tecnicista e positivista que estabelece hierarquias no conhecimento e privilegia a competição e o mérito (ADORNO, 2006).

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos é a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria –, ou seja, a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. No referente ao segundo problema [...] emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade [...]. A educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável

igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior. (ADORNO, 2006, p. 143)

Para tanto, almejando tal ruptura, é fundamental, para a consolidação de práticas dialógicas e transformadoras, um esforço de ruptura com a “armadilha paradigmática” que produz a limitação compreensiva e a incapacidade discursiva e gera práticas conservadoras (GUIMARÃES, 2004). “Por isso, desde já, salienta-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude de simples ajustamento e acomodação” (FREIRE, 2009, p. 52).

Nessa ótica, os sujeitos que ingressaram na gestão da PEEA também são produtores de visões paradigmáticas, já que trouxeram para o “aparelho do Estado” sentimento, alma, coração, sensibilidade e sonhos de formular uma política pública que possibilitasse promover brechas e ruídos no grande paradigma. Eles entenderam que era um bom momento para colocar em prática suas intenções de contribuir para a luta paradigmática.

*Nós fazíamos porque nós tínhamos sonhos e compromisso com a EA. Mas os espaços de diálogos que eram garantidos, na nossa percepção eram poucos, poderiam ser mais trabalhados. (G2)*

Com a percepção de que se abre mais uma janela de possibilidades para o enfrentamento do modelo hegemônico, esses(as) gestores(as)/educadores(as) veem na PEEA um espaço fecundo de perspectivas inovadoras. Todos(as) eles(as) se apresentam com suas maneiras habituais de ver e agir em um mundo que os(as) desafia e inquieta. São portadores(as) de novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetizam, assim, percepções e olhares dessa trajetória histórica, marcada por virtudes e dificuldades de uma existência política que busca responder aos dilemas socioambientais configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável.

#### **4.1.3 Avaliações e descontinuidades vaidosas**

Além da grave e irreversível influência da descontinuidade de projetos políticos nos governos brasileiros (federal, estadual e/ou municipal), o que não foi diferente em Sergipe, há também, dentro da lógica neoliberal de configuração do Estado Mínimo, a redução da máquina estatal repercutindo diretamente nas políticas públicas. O governo em crise, com

superficial cumprimento de suas atribuições, enxuga gastos de infraestrutura e de recursos humanos, por exemplo, na tentativa de diminuir os impactos da crise político-econômica (LEHER, 1999). No que se refere a essas rupturas de distintos projetos políticos, um(a) dos(as) gestoras(as) destaca:

*Eu acho que é uma dificuldade da EA essa descontinuidade do processo de gestão, quem chega parece que esquece do passado. (G2)*

A alternância de gestores(as) políticos(as) que assumem seus cargos diretivos, também com projetos que possuem prioridades muitas vezes divergentes, é uma dificuldade para a EA enquanto processo educativo contínuo e permanente. Ao mudar a gestão política, extingue-se, em geral, o que havia sido conquistado anteriormente e, desse modo, gera-se um prejuízo direto à implantação de políticas públicas. Esse método está recorrentemente presente nas administrações públicas, característica de uma máquina estatal pautada pelo neoliberalismo.

Apesar do movimento perceptível nos discursos dos(as) gestores(as) entrevistados(as) de buscar o enfrentamento do paradigma dominante, muitos dos objetivos da construção da PEEA, diante das dificuldades enfrentadas, até hoje não foram concretizados. Dentre eles, o mais importante, a regulamentação da PEEA, que passou por um longo processo de consulta pública e esbarrou em vontades e vaidades políticas, administrativas e burocráticas da “máquina estatal”, fruto da descontinuidade de projetos políticos, como reforçam os trechos a seguir:

*A regulamentação é um respaldo político-jurídico que vai regulamentar essa lei. Então, saiu das mãos da gente, entra no respaldo político. Na época era Dr... da assessoria jurídica da SEMARH, e a gente encaminhou para o Conselho Estadual de Educação, não sei se retornou. **Inclusive o que me deixa mais triste é essa falta de interesse político, desse compromisso com a questão ambiental.** (G1)*

Diante do exposto, dentre as principais dificuldades de construção e de regulamentação da Lei n.º 6.882/10, a descontinuidade política foi a mais recorrente no discurso dos(as) gestores(as) entrevistados(as), percorrendo todo o processo de materialização da PEEA, desde o início do século XXI. Cada mudança de governo representa um recomeçar do zero, negando-se a história que, no entanto, já foi concretizada. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado. É a repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações de poder atuais, além de ser um eterno jogo de vaidades políticas, como aponta um(a) dos(as) entrevistados(as).

***É uma vaidade tão grande, de sempre trazer coisas novas e desconsiderar uma história da EA. A verdade é essa! Que infelizmente desconstrói um processo. Porque a EA é um processo. E aí vem um gestor, pensa de um jeito e não considera o que foi visto antes. Infelizmente os processos eles são interrompidos pela vaidade política, é o meu entender. (G1)***

Nessa conjuntura, gestores(as) secundários(as)<sup>30</sup> precisam continuar suas ações de governabilidade, liderados(as) por desejos e compromissos individualizados. Como é destacado por um(a) gestor(a):

***Então, assim como eu me cobro muito, eu acho que fizemos muito. Para quem não tinha nada, nós fizemos muito. (G2)***

Isto é, apesar de tudo o que levaria à estagnação, eles(as) fizeram muito, mesmo nadando contra a corrente. Este é um tipo de leitura individualista que não resolve as formas de organização social e seu modo de produção. É, ao mesmo tempo, generalizante, como se não houvesse diversidade na espécie humana nem diferenças de interesses balizadas em relações de poder em disputa. Por consequência, a crise é reflexo do modelo de sociedade urbano-industrial (em que o sistema capitalista se fez hegemônico) e é, portanto, potencializada dentro da lógica individualista, consumista e antropocêntrica, fatores que reciprocamente interagem com as relações de poder instauradas no regime de dominação e exclusão das relações sociais. Nesse sentido, os aspectos gestionários, representativos, individualistas e comportamentais, segundo Loureiro (2006), são supervalorizados na perspectiva de reformulação e redução do papel do Estado, configurando-se o Estado Mínimo.

Diante dessa realidade, construir, regulamentar e, quiçá, implementar políticas públicas tornou-se ainda mais difícil, como verificado no depoimento de um(a) gestor(a):

***O que eu penso hoje é no fortalecimento desta política. Mas, para eu fortalecer essa política, eu tenho que fortalecer ou criar o sistema, porque existem municípios que não possuem sistemas. (G1)***

Manifesta-se, nessa fala, a necessidade de criação de um sistema estadual de EA, que pressione os gestores municipais e estaduais, assim como seus sucessores a dar continuidade às atividades implementadas. Entretanto, para isso, é preciso que haja vontade política contínua. Ou seja, para o fortalecimento da PEEA, é imprescindível, diante dos diferentes e descontínuos projetos políticos, a criação de um sistema que possa concretizar, na realidade

---

<sup>30</sup> Gestores(as) secundários(as) compõem, no organograma governamental, superintendências e coordenações das diversas áreas.

estadual sergipana, a política de EA, composta por um plano e um programa que envolvam todos os municípios do Estado com suas respectivas responsabilidades.

Outra questão também bastante presente nos depoimentos dos(as) gestores(as) foi a preocupação com o número de participantes durante o processo consultivo da PEEA, em virtude da falta de estrutura física e de pessoas para gerir o processo e o tempo ideal para as discussões e deliberações, como exposto no depoimento a seguir:

*Infelizmente, com muito sofrimento, de deslocamento, de diária para viagem de equipe, de tempo para fazer tanta coisa. Mas nós tínhamos o compromisso. E assim fez! Até a própria equipe da SEMARH era muito pequena nesse sentido. As condições também. (G2)*

Além da quantidade de pessoas envolvidas no processo de elaboração da lei, é necessário discutir também os sujeitos participantes e a qualidade desses processos, para que o movimento participativo de enfrentamento dos problemas socioambientais ocorra à medida que se promovam modificações nas relações sociais de produção e consumo e entre ser humano-sociedade-natureza, em prol de uma relação mais integrada e de uma ampliação de consciências por parte dos sujeitos individuais e coletivos (NOVICKI, 2007). Isto é, a quantidade nem sempre representa qualidade participativa no/para o coletivo.

Entretanto, são poucas as questões que realmente mobilizam por períodos continuados de tempo a atenção e o esforço de grande parte da população. A maior parte das questões é, quase sempre, discutida em setores específicos da sociedade, com modos próprios de organização e de institucionalização dos debates. Explica o seguinte fragmento:

*Havia um bom número de pessoas interessadas. É tanto que a gente começou a limitar as discussões. Dizer por DR teriam tantos professores. Porque a gente não tinha condições físicas, estruturais e nem de material para todos os professores. Mas mesmo assim, eles podiam estar levando essa minuta para discutir com seus pares na escola para discutir com quem quer que seja, e depois mandar. Porque mesmo que não viesse para o Fórum, porque o Fórum demandava uma série de coisas, que a gente limitava também porque se não, não andava, mas houve outras oportunidades para que o professor ou qualquer outra pessoa da sociedade pudesse colaborar. (G2)*

Com isso, o governo (ou setores dele), muitas vezes, age como mediador dos diferentes grupos que compõem tal subsistema. Nesse caso, a SEMARH cumpriu a função, como descreve o(a) gestor(a):

*Aí a gente ia selecionar dentro do contexto da realidade do Estado, naquela região, quais são as comunidades importantes para estar participando, precisava*

*ter um levantamento disso e a gente compreender qual era a necessidade daquele município e a importância daqueles membros de participação.* (G1)

É possível inferir essa preocupação também na visão de Sorrentino (2002), que focaliza a importância de se refletir sobre a questão da insustentabilidade do modelo civilizatório ante o futuro desejado. Ele destaca que “cada indivíduo faz diferença nessa conversa sobre o nosso futuro nesse planeta” e questiona: “como conseguir o envolvimento de cada um?” (SORRENTINO, 2002, p. 16). Nesse debate, o autor observa que:

*É necessário incluir as mulheres, os negros, os jovens, os idosos, as crianças, os homossexuais, os países do sul, o interior, a periferia, os artistas, os pacifistas e outras minorias étnicas, ouvindo-os em suas especificidades e aprendendo a expressar seus sonhos, demandas e propostas.* (SORRENTINO, 2002, p. 16)

Em contrapartida, uma política pública dificilmente representará, de forma satisfatória e equânime, todas as questões consideradas relevantes pelos diferentes grupos sociais. Os recursos de mobilização são distribuídos de modo desigual, normalmente enviesando as atenções da opinião pública e dos governantes. A falsa neutralidade se mostra também na constatação de que a própria definição de um problema já é uma arena simbólica repleta de competidores em luta.

Nesse sentido, na concretização do coletivo, é preciso potencializar ações participativas efetivas e superar consensos e homogeneizações. Logo, coletivo é aqui entendido como a reunião/organização de sujeitos sociais mobilizados que buscam justiça e transformação sociais e assumem, de forma inalienável, sua dimensão emancipatória, entendendo que participação que dá certo traz problemas. Por meio do diálogo, ocorre o enfrentamento dos conflitos.

A preocupação em atender às demandas manifestadas pelos(as) participantes durante o processo de consulta pública da PEEA foi destacada pelos(as) gestores(as) entrevistados(as).

*Ninguém foi limitado nas suas colocações, houve uma tentativa da gente consensuar as discussões e não colocar em votação. Isso foi um grande desafio do último fórum, não vamos fazer nenhum exame do que é melhor, ou do que é pior, vamos consensuar pontos de vista diferentes, que a gente queria contemplar a todos, mas nós conseguimos. Porque ela foi construída consensualmente, a gente administrando com dinâmicas, com falas, contemplando a diversidade.* (G2)

Em uma concepção funcionalista, a formação do consenso vela as contradições e despersonaliza o indivíduo como participante da sociedade em sua ação intencional e resulta na alienação, que não dá espaço a escolhas livres e interpretações pessoais, em prol do

coletivo, dos fenômenos. Por isso, Guimarães (2004) admite a importância de esclarecer o dualismo, as disputas entre consenso e conflito e as suas funcionalidades em processos participativos para o enfrentamento dos problemas socioambientais.

O reconhecimento do campo de disputa, do conflito entre as partes como pertinente a uma realidade complexa pode vir a potencializar, pela ampliação da capacidade de superar os problemas ambientais, a participação no processo de construção do equilíbrio socioambiental. Não como a falsa ideia da visão hegemônica que reconhece o equilíbrio como a harmonização entre as partes, buscando a estabilidade (noção estática), o consenso como ausência de conflitos. (GUIMARÃES, 2004, p. 69)

Mais uma vez, o arcabouço teórico de Gramsci (2004) é útil para desconstruir e problematizar o discurso do consenso e da cooperação hegemônica. A existência de metodologias de ação que pregam o consenso exclusivamente desconsidera a complexidade do processo participativo, olhando-o por uma ótica extremamente romântica, já que visa encobrir os possíveis conflitos de interesses presentes no cenário e silenciar as desigualdades.

Em contrapartida, a prática política da classe dominante nas sociedades capitalistas avançadas visa à constituição da ficção de um interesse geral e busca, com isso, suscitar o consentimento ativo dos dominados por meio da elaboração de uma função ideológica particular (GRAMSCI, 2004). Isto caracteriza o exercício não coercitivo do domínio e da dominação de classe pela hegemonia ideológica sem ter de recorrer à força ou à repressão.

#### **4.1.4 Educação Ambiental nas escolas e/ou as escolas na Educação Ambiental?**

Ao falar sobre a participação das escolas e dos(as) professores(as) no processo consultivo da PEEA, os(as) gestores(as) foram unânimes, afirmando que os(as) docentes estiveram presentes nessas discussões.

*Os professores tiveram coparticipação no processo de construção da política. (G1)*

Com isso, revela-se a preocupação com a regulamentação da PEEA, de modo que esta pudesse ser realmente instrumento de implementação da EA nas escolas.

Entretanto, problematizando o título desta subseção: a EA deve estar na escola? Ou a escola deve estar na EA? Ou, ainda, a EA deve estar na escola e a escola na EA? Com esse tipo de questionamento, é possível repensar algumas práticas educativas que reduzem o sentido político, crítico e emancipatório da EA. Todavia, o debate e a reflexão críticos sobre a sociedade não podem ser confundidos com discursos político-ideológicos sem sustentação,

esvaziados; contudo, devem ser compreendidos como uma necessidade permanente do ser humano em seu movimento de transformação histórica (LOUREIRO, 2006).

Porém, ações fragmentadas e descontextualizadas de EA ainda são recorrentes nas escolas, que continuam realizando atividades pontuais, comemorativas e projetos descontínuos nas “brechas” dos órgãos gestores, entre uma demanda e outra, atendendo às exigências vindas de cima para baixo. Este é um quadro que sustenta e aflige, mesmo quando se compreende a realidade de modo dialético, negando-se o entendimento linear, pois se evidencia uma dinâmica contemporânea destrutiva e beligerante, de elevado risco para a sociedade (LOUREIRO, 2006). Nessa dimensão, a EA está na escola, como nos remete a pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem EA?* (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Essa preocupação transparece no trecho a seguir:

*Os projetos de EA, os eventos precisam estar sendo trabalhados, não como uma questão eventual, mas como uma questão que vise à sustentabilidade, que precisa dar continuidade para esse trabalho que é importante para o município. Então, neste contexto, surgiram alguns projetos da secretaria, no âmbito geral, para que desperte dentro das escolas ou comunidade, representações, empresas etc. a importância de se fomentar a sustentabilidade desta ação. (G1)*

Questionar e refletir sobre essas concepções enraizadas em um modelo hegemônico dominante é repensar a EA e seus processos formativos. Trata-se da despolitização das questões socioambientais e da reificação da natureza como algo previamente pronto, o que, infelizmente, tem mostrado predominante influência nos últimos anos, mesmo quando se diz respeito a processos formativos e a práticas ditas políticas e críticas. Dessa forma, estabeleceu-se a possibilidade de busca de soluções tecnocráticas e gerenciais dos problemas, desvinculadas da análise do padrão societário. Há o escamoteamento desses sentidos contra-hegemônicos, o qual tem alertado para a necessidade de criação de instrumentos que possam reverter essa situação.

Com isso, posicionamentos e preocupações dos(as) entrevistados(as) se dirigiram à potencialização das ações de EA na escola e ao fornecimento de ferramentas junto à PEEA e aos(as) professores(as) da Educação Básica, que podem desenvolver, no contexto escolar, ações sobre a dimensão socioambiental.

*E um dos entraves, que eu acho que vai ser entrave ainda, é a questão da necessidade de apoiar os professores e coordenadores de EA nas escolas. Até porque quem faz a EA na escola é o professor. Existe um coordenador de EA regional na DRE e os professores que estão nas escolas. Mas esse coordenador, geralmente, ele tem outras funções, ele é coordenador de alguma coisa e EA. E a proposta que a Lei estabeleceu é que nós deveríamos dar mais comissões para que esses coordenadores trabalhassem só com EA. E que os professores envolvidos*

*nas atividades de EA nas escolas também fossem reconhecidos: ou redução de carga horária, porque durante as discussões eram um dos grande problemas, é que os professores além da carga horária de fazer não sei o que ainda tinham que fazer EA, implantar a Agenda 21 na escola, a ComVida (Comissão pela Vida e pelo Meio Ambiente) nas escolas também eram eles que faziam, atividades interdisciplinares, projetos interdisciplinares, e no processo sempre haviam dificuldades de estabelecer essas inter-relações com as disciplinas. (G2)*

Refletindo nessa direção e respondendo ao questionamento que intitula esta seção, defende-se que a EA precisa estar na escola e a escola, na EA, simultaneamente, como um processo educativo de movimento contínuo e dialético, com espaço garantido junto ao projeto político da escola e com professores formados, motivados e incentivados para esse tipo de prática pedagógica, atuando coletivamente. Dessa forma, a EA poderá ser concebida interdisciplinarmente, e o meio ambiente perpassará o currículo escolar de maneira transversal, assim como recomendam algumas políticas públicas nacionais de EA e como parecem salvaguardar, durante o processo de construção da PEEA, os(as) gestores(as)/educadores(as) entrevistados(as).

Conjecturando sobre isso diante da tentativa de compreender, sobretudo, a prática pedagógica, remete-se à formação de professores. Essa preocupação também esteve nas narrativas dos(as) entrevistados(as).

*Numa seara com 50 professores, talvez 2 destes estavam motivados pela EA e os outros não estavam porque desconheciam, não eram sensibilizados para tal. Então, nós queríamos promover essa sensibilização, essa capacitação, nós queríamos que os professores não só o de Biologia e o de Geografia, mas o de Matemática, o de Química, Português, Literatura, estivessem envolvidos com a questão ambiental, mas eles não eram. (G2)*

Achar que EA é assunto para professor de Ciências ou para aula de Ciências ainda é um pensamento muito comum entre os(as) professores(as). Chamar a atenção de um(a) estudante por rasgar papel e jogar lixo no chão puramente é simplificar e incorporar uma atitude de EA descontextualizada de uma totalidade, de um processo de construção do sujeito crítico, reflexivo. Nesse sentido, alerta Tozoni-Reis (2002, p. 92) que “a ideologia da eficiência tem sido um forte obstáculo à formação crítica dos profissionais no ensino superior”, os quais, mesmo sabendo dos artifícios e das artimanhas que o padrão excludente possui, acabam por incorporar essas ações no retorno à sala de aula, dando uma ideia de onipotência ao paradigma hegemônico. Pensar uma formação de educadores(as) capaz de superar as armadilhas do/no processo educativo é, também, pensar a formação do(a) educador(a) reflexivo(a), do(a) educador(a) ambiental crítico(a), reflexivo(a) e

participativo(a) que, na inculcação e na transformação, busca um real desenvolvimento da sociedade no âmbito de um padrão civilizatório diverso do atual.

Nessa perspectiva, alguns questionamentos de Nóvoa (1992) sobre como os(as) professores(as) são vistos(as) vêm a calhar: como funcionários ou como profissionais reflexivos, como técnicos ou como investigadores, como aplicadores ou como conceptores curriculares. Surge, nessa direção, a necessidade de investimento na formação de educadores(as) ambientais críticos(as), visto que a educação é um ato político e não neutro, é ideologia e práxis, inquietação diagnosticada durante a criação da PEEA nas falas dos(as) gestores(as). Logo,

Ter esses princípios inseridos nos processos formativos dos educadores ambientais, eis o nosso sonho, nossa meta, nossa ação como professores, pesquisadores e alunos, sujeitos históricos que militam neste ambiente acadêmico no embate por outra hegemonia. (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2010a, p. 13)

No movimento de desvelar as entrelinhas desse processo de construção da Lei n.º 6.882/10 e seus parâmetros teóricos, práticos e epistemológicos, as próximas seções se destinarão à identificação, nessa política pública, das concepções de cidadania, participação, democracia e currículo, este último somente no capítulo que tratará da Educação Formal, em decorrência da localização das unidades de sentido nessa parte da PEEA.

#### 4.2 CONCEPÇÕES DE CIDADANIA

A concepção clássica de cidadania é cumulativa e passiva, não atendendo à demanda de inclusão na sociedade global e de construção de uma responsabilidade ativa. Para Marshall (1967), o desenvolvimento da cidadania levava a um efeito integrador da sociedade, na medida em que o Estado concedia os direitos acordados entre as classes. Assim, o autor se utiliza de um modelo de cidadania segundo o qual a garantia dos direitos por um Estado forte era a garantia de uma vida digna, já que seu modelo se pautava no *Welfare State*.

Entretanto, infelizmente, o termo *cidadania*, nos últimos anos, vem sendo vulgarizado com sentidos muito diferentes. Torna-se um termo “[...] perigosamente consensual, um envelope vazio, no qual podem tanto caber sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos” (GADOTTI, 2008, p. 66). Ou seja, há o risco de amenizar o caráter pleno e crítico da cidadania a uma noção neoliberal do termo. Nesse sentido, enfatiza Demo (2009, p. 70):

O conceito de cidadania possui laivos conservadores históricos, desde a postura grega, que preservava como cidadãos somente a um pequeno grupo de elite, a postura liberal, que admite como cidadãos os que possuem capital e poder, até a postura da cidadania consentida, tutelada pelo Estado e seus donos. Esta observação já é suficiente para caracterizar a importância da forma organizada, que significa entender a cidadania a partir dos interessados, dos desiguais, dos excluídos.

Nos discursos sobre cidadania, há uma tendência em considerá-la como ter direito a ter direitos (civis, sociais e políticos), negligenciando o fato de que os próprios indivíduos podem ser sujeitos sociais ativos, agentes da existência de seus direitos e construtores de sua própria história, em suma, agentes políticos (OLIVEIRA, 2012). “A cidadania não é um ‘estado de espírito’, uma ‘consciência de direitos’ ou ‘um direito adquirido’. Ela é a construção – ‘construtivista’ ou não – de uma ética política de corresponsabilidade de presença-e-partilha de construção do cotidiano” (BRANDÃO, 2002, p. 132). Para Loureiro (2011, p. 77), “os direitos não são dados, mas conquistados; a garantia formal e legal não implica que a igualdade seja praticada; e o que foi entendido como válido hoje poderá não mais o ser e vice-versa”.

Com tudo isso, torna-se relevante identificar as apropriações que as políticas públicas fazem do conceito de cidadania (neste caso, a PEEA) e analisar como essa perspectiva é associada à EA nesse discurso político participativo. O termo cidadania desponta no texto da política analisada em cinco momentos, destacados nos fragmentos da referida lei.

Art. 2º Os pilares desta política estão consubstanciados nos componentes Educação Ambiental e Sustentabilidade, que viabilizaram ética e formação de **cidadania**, voltados para a inclusão social. (SERGIPE, 2010, p. 1, grifo nosso)

Art. 7º São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na conservação e preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da **cidadania**.

[...]

VII – o fortalecimento da **cidadania**, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (SERGIPE, 2010, p. 4-5, grifo nosso)

Art. 9º A Política Estadual de Educação Ambiental em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental tem como objetivos:

[...]

V – promover a sensibilização despertando a consciência dos indivíduos para a gestão compartilhada e **cidadã** do meio ambiente;

[...]

XIV – incentivar como prática de Educação Ambiental a elaboração e execução de projetos socioeducativos que trabalham com múltiplos espaços educativos, valorizando as possibilidades científicas artísticas, produtivas e culturais, objetivando a formação da **cidadania** na perspectiva da Educação Integral. (SERGIPE, 2010, p. 6-8, grifo nosso)

Diante do exposto, na PEEA, a cidadania está relacionada, primeiro (Art. 2º), ao processo de inclusão social; segundo (Art. 7º, inciso IV), ao exercício de responsabilidade individual e/ou coletiva; terceiro (Art. 7º, inciso VII), ao ato de solidariedade; quarto, à forma de gestão compartilhada; e, por último (Art. 9º, incisos V e XIV), ao processo formativo na perspectiva da Educação Integral.

Analisando o documento, mesmo com as poucas inferências encontradas sobre o sentido de cidadania, é louvável a vinculação do fazer ambiental ao exercício da cidadania em uma leitura para a inclusão social, reconhecendo que se vive a concretude de uma sociedade estratificada. Nessa perspectiva, o exercício da cidadania plena, como prática humana e social intencional, “pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade” (RODRIGUES, 2001, p. 238).

Em contradição, há um deslocamento de *cidadania*, *solidariedade* e *responsabilidade* que obscurece sua dimensão política e corrói as referências à responsabilidade pública e ao interesse público, construídas com tanta dificuldade pelas lutas democratizantes do passado recente. A distribuição de serviços e benefícios sociais passa cada vez mais a ocupar o lugar dos direitos e da cidadania, obstruindo não só a demanda por direitos, mas, mais grave, obstando a própria formulação dos direitos e da cidadania e a enunciação da questão pública (DAGNINO, 2004).

No que tange à cidadania como exercício de gestão compartilhada, a PEEA faz referência ao processo educativo, cuja base é o PNE aprovado e sancionado em janeiro de 2001 pela Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001) e pela LDB, Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996). Assim, os processos de gestão educacional podem promover a implementação de políticas públicas específicas, como é o caso da Lei n.º 6.882/10. Nesse sentido, o exercício pleno da cidadania deve se articular à formação crítica e emancipatória para “[...] a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos dos cidadãos” (CERQUIER-MANZINI, 2010, p. 10). A universalização da cidadania plena não se limita à garantia de direitos, de leis e de crescimento econômico, mas sim a:

Condições objetivas e materiais justas, que assegurem a superação de padrões de Estado ditatoriais, assistencialistas e paternalistas, que inibem a participação e a ruptura com os modelos societários que criam uma tradição cultural de submissão à lógica econômica de mercado privatista (alienante) estabelecida. (LOUREIRO, 2011, p. 78)

Torna-se necessário, portanto, repensar o sentido de cidadania que tem sido praticado e buscar a conversão da ideia de tutela assistida para uma perspectiva verdadeiramente democrática, entendida aqui não apenas no sentido de ter direito a ter direitos, mas sim no sentido da emancipação humana. Em face do exposto, é preciso entender que não bastam leis, documentos ou princípios aprovados em grandes conferências, já que estas, muitas vezes, podem legitimar o caráter político neoliberal. Na verdade, são imprescindíveis discussões apropriadas na luta política dos sujeitos individuais e coletivos, as quais conformam o campo da EA transformado em práticas sociais e políticas efetivas realmente assumidas pelos órgãos gestores e pelos agentes da educação (OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, a Educação Integral pode ser uma ferramenta importante nesse processo, desde que seja realizada com a devida infraestrutura e que a escola não perca a sua função pedagógica na construção da cidadania, buscando questionar o modelo hegemônico vigente.

Por tudo isso, vive-se um contexto extremamente desafiador. É, portanto, preciso retomar, no horizonte imediato, as políticas públicas como políticas universais democratizantes, de direito de cidadania, de educação, de participação, tal como reza a Constituição. E, com isso, buscar o exercício da cidadania na problematização e na transformação das condições materiais de vida e na ressignificação da inserção individual e social no ambiente (GUIMARÃES, 2000).

O exercício da cidadania ambientalista vai muito além da preocupação em solucionar apenas problemas ambientais. O exercício da cidadania socioambiental crítica, contextualizada e relacional tem um caráter pedagógico. De fato, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p. 183).

#### 4.3 CONCEPÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA

Nos últimos anos, a participação – associada à ideia de democracia ou de democratização, em um enfoque de processo – tem sido muito festejada e exigida ou encarada como uma ação quase “fora de moda” que, afinal, não se mostrou muito útil na construção das “democracias de baixa intensidade”, as quais, assentadas na força e no poder de exclusão do mercado, geraram atitudes de apatia e passividade (SANTOS, 2005, p. 160).

Nessa perspectiva, discorrer sobre a participação é crucial para a consolidação da verdadeira cidadania, pois esta é o centro da aprendizagem política e é por meio dela que se vincula a educação à cidadania e se concretiza a cidadania em suas múltiplas dimensões (LOUREIRO, 2004). Por intermédio da participação, o indivíduo desenvolve a capacidade de ser senhor de si mesmo. Entretanto,

O risco – real – que se percebe é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democratizante como um mecanismo de aprofundamento democrático e de redução da exclusão, possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico. (DAGNINO, 2004, p. 97)

Reinventar a participação, no enfoque de construção contra-hegemônica, pressupõe entendê-la como um processo complexo e contraditório entre a sociedade civil, o Estado e o mercado, cujos papéis são redefinidos por meio do fortalecimento dessa sociedade civil na atuação organizada de indivíduos, grupos e associações. É preciso, “[...] sobretudo, evitar a participação pela participação. Miséria participada não interessa a ninguém” (DEMO, 2009, p. 67).

A participação precisa se consolidar no sentido de ajudar a perceber as estruturas dominantes de poder de que estão impregnados os diferentes aspectos da vida (MÉSZÁROS, 2002). Este é um exercício que pressupõe que se revele a realidade e se ajude a construir visões lúcidas com base em caminhos alternativos. Nesse sentido, atitudes participativas democráticas potencializam a capacidade de atuação/transformação do sujeito no processo social, direcionando essas ações para a construção de um novo modelo de sociedade pautado em uma nova ética nas relações entre os seres humanos e, conseqüentemente, entre eles e a natureza (GUIMARÃES, 2000).

Todavia, hoje, um dos grandes problemas da participação e, logo, da democracia é que se vive uma sociedade heterônoma. Em diversos momentos, as pessoas se identificam com isso e acabam por, sem saída, submeter-se às regras, sentindo prazer e querendo fazer de tudo para, ao menos, se manter nesse jogo. Assim, mesmo sendo a sociedade emancipada, corre-se o risco de torná-la, a qualquer momento, não emancipada.

Como é um dos objetivos deste estudo, a PEEA também é analisada quanto à perspectiva participativa e democrática. Nesse caminho de mapear as concepções de participação, foi possível identificar, predominantemente, na política pública supracitada, a participação como sinônimo de composição, de fazer parte, como comprovam alguns trechos.

Art. 2º. Parágrafo único. As instituições públicas, empresas privadas e organizações não governamentais que estejam de alguma maneira envolvidas com a questão ambiental no âmbito do Estado de Sergipe, serão convidadas pelo órgão gestor a **participarem**, semestralmente, de fóruns permanentes para compartilharem discussões, atualizações e avaliações de propostas e ações com a temática Educação Ambiental. (SERGIPE, 2010, p. 1, grifo nosso)

Art. 7º. São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

IV – o incentivo à **participação** individual e coletiva, permanente e responsável, na conservação e preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (SERGIPE, 2010, p. 4, grifo nosso)

Art. 11º. Entende-se por Educação Ambiental Não-Formal, as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e **participação** na defesa da qualidade do meio ambiente, tendo como diretrizes:

[...]

XI – dinamizar, apoiar e promover a Rede de Educação Ambiental de Sergipe e outras redes, visando uma maior **participação** e democratização de informações no processo construtivo e educativo;

[...]

XIV – implementar a Educação Ambiental na política agrícola valorizando a **participação** da família do campo, estimulando a prática da agropecuária sustentável a exemplo da agroecologia, agroflorestal, agrossilvicultura, permacultura, agricultura orgânica, dentre outros. (SERGIPE, 2010, p. 9-11, grifo nosso)

As cooptações desse tipo de sentido atribuído à participação podem ocorrer quando o objetivo é a reunião de todos em prol de algo, em favor de alguma causa posta como um interesse comum, que a todos uniformiza, como uma incubadora de consensos absolutos que silencia conflitos. No entanto, esse senso de coletividade acaba por homogeneizar os sujeitos sociais, igualando-os, subtraindo suas desigualdades, sob uma lógica neoliberal de participação individualizada e amorfa.

Participar, nesse caso, é o mesmo que consentir, conviver, reforçar, retroalimentar e legitimar a lógica de acumulação do capital, em um sentido de “domesticação da participação popular, mediante políticas restritivas de tal participação, por sua vez baseadas numa concepção individualista da sociedade civil dominada pelas organizações empresariais” (SANTOS, 2005, p. 12). Ademais, mostra-se uma participação deslocada de um sentido contra-hegemônico, pois reafirma o regime de relações de poder, de exclusão, e silencia ações participativas políticas e cidadãs.

Em vista disso, para Backer (1991), existe uma multiplicidade de formas coletivas de a sociedade participar, dentre as quais o direito de ser consultado antes de uma decisão do poder público, o direito de negociar, mediar e participar da decisão propriamente dita,

transcendendo, assim, a perspectiva puramente individualista de participação como contribuição em pequenas questões cotidianas, como participar reduzindo o consumo conspícuo, eliminando o desperdício, reciclando o lixo, mantendo o veículo bem regulado e consumindo verde, entre outras coisas.

Ainda nessa direção, existe uma participação individualista, uma “participação solidária” (DAGNINO, 2004, p. 102), que delega responsabilidade social aos indivíduos e às empresas. Para tanto, o Estado negligencia seu papel social, econômico e cultural e transfere suas responsabilidades para a sociedade e, principalmente, para o setor privado. Nesse momento, consagra-se o Estado Mínimo, segundo Cunha (2009), e o comunitarismo, como solução para as desigualdades sociais: “O princípio básico aqui parece ser a adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social” (DAGNINO, 2004, p. 102).

Essa concepção participativa está atrelada ao sentido hegemônico de democracia, que se sustenta na propalada contradição entre mobilização e institucionalização, na ética individualista e moralista de responsabilização e culpabilização, na valorização da apatia política, na concentração do debate democrático no período meramente eleitoral, na abordagem do pluralismo simplesmente como diferenciação partidária ou na disputa de projetos em uma eleição e, por fim, na restrição do entendimento de participação política (SANTOS, 2005; AVRITZER, 2002).

Diante do exposto, Oliveira (2012, p. 86) classifica participação em dois sentidos:

Que são *processos* participativos e outras que, diferentemente, são *momentos* participativos. Isto é, os processos participativos constroem-se cotidianamente e são resultado da interação entre seus protagonistas. Opostamente os momentos participativos resultam de um espaço temporal determinado e concedido que poderá servir, apenas, para consultar e recolher opiniões ou sugestões de propostas. (OLIVEIRA, 2012, p. 86)

A PEEA, ao citar como princípio básico da EA “o enfoque humanista, holístico, **democrático e participativo**” (SERGIPE, 2010, p. 3, grifo nosso), revela a preocupação por uma participação como atuação democrática, principalmente no que diz respeito à EA na construção de conhecimentos que contribuam na busca por uma sociedade mais sustentável.

Em outro momento, na mesma política, a democracia é apontada como proposta de socialização de informações.

Art. 7º. São objetivos básicos da Educação Ambiental:  
[...]

II – a garantia de **democratização** das informações ambientais [...]. (SERGIPE, 2010, p. 4, grifo nosso)

Art. 11º. Entende-se por Educação Ambiental Não-Formal, as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, tendo como diretrizes:

[...]

XI – dinamizar, apoiar e promover a Rede de Educação Ambiental de Sergipe e outras redes, visando uma maior participação e **democratização** de informações no processo construtivo e educativo [...]. (SERGIPE, 2010, p. 9-10, grifo nosso)

Nesse sentido, Machado (1991) e Hanzen (1997) sublinham que o acesso à informação deve ser entendido como um importante componente integrante da democracia ambiental a fim de dotar a sociedade em geral e as camadas populares em particular de instrumentos para o exercício da cidadania. Senão, cai-se em uma democracia fictícia. Assim, Pastuk (1993) entende que cabe à EA, de fato, contribuir para a participação pública, oferecendo informações à população afetada pelos riscos ambientais e dela colhendo-as, no sentido de poder entender e avaliar como e o quanto é afetada.

Há, ainda na PEEA, a perspectiva de democracia como cooperação, em busca de uma sociedade sustentável e justa.

Art. 7º. São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

V- o estímulo à cooperação entre municípios, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, **democracia**, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade [...]. (SERGIPE, 2010, p. 4, grifo nosso)

A democracia com sentido de cooperação, dicotomizada da competição por interesses particulares, pode deslocar o problema para a amenização dos conflitos, eliminando sua problematização e desconsiderando a disputa por espaços de poder que podem ser delineados entre grupos organizados da sociedade. Embora diversos estudos empíricos sobre tais esferas de participação apontem para os conflitos desenvolvidos no interior do processo de interação – seja entre população e governo, seja entre diferentes segmentos sociais –, o discurso que se apresenta é o da cooperação romantizada como caminho para o aperfeiçoamento da democracia, não obstante o dissenso seja um dos pilares da sociedade democrática (GRAMSCI, 2004).

Todavia, esse processo de institucionalização da EA, em especial da participação como caminho democrático, tem ocorrido, muitas vezes, de forma “meandrosa” (CUNHA, 2007). A participação se apresenta na maioria das políticas públicas como mais uma forma de

consenso. Assim, como afirma Montañó (p. 45, 2008), no sentido defendido nas políticas públicas, “não há, neste conceito, lutas de classes, não há sequer lutas sociais, não há contradições econômicas, sequer há contradições políticas; há consensos”. Tal fato se revela principalmente quando as lutas são anunciadas como participação coletiva nas políticas.

Ademais, é preciso avançar e potencializar políticas, campos e espaços de discussões, tendo em vista que, apesar dos debates nacionais e da implementação de políticas públicas, a EA, sobretudo em sua dimensão participativa, ainda não está presente, em seu sentido pleno de ato político e de exercício da cidadania, no processo educativo e democrático. Quando está, encontra-se fragilizada, pois realizada de forma transitória, romântica e conservadora, conforme denunciado nas pesquisas do campo citadas anteriormente (OLIVEIRA, 2012).

É indubitável a importância da discussão sobre participação e democracia na implementação da EA Crítica no atual contexto de crise socioambiental. Entretanto, esse tipo de discussão precisa envolver os(as) professores(as)/educadores(as), para que possam constantemente refletir sobre sua práxis.

#### 4.4 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Inicialmente, cumpre considerar que um currículo escolar não é neutro; ele é construído em função de um projeto de ser humano e de sociedade. Segundo Giusta (2000, p. 48), “há uma íntima ligação entre o currículo e o projeto de socialização a ser realizado, o que transparece em seus conteúdos, no formato e nas práticas que são criadas e recriadas indefinidamente”. Para a autora, “a distribuição do poder e os mecanismos de controle social estão refletidos no currículo por meio da elaboração, seleção, distribuição, transmissão e avaliação do que é considerado saber escolar legítimo” (GIUSTA, 2000, p. 48).

Com frequência, vários estudos comprovam que “o currículo atua nos processos de exclusão escolar” (SANTOS, 2000, p. 55). Dependendo do projeto implantado em uma determinada escola, mesmo que de forma velada, a estrutura funciona como mecanismo de legitimação do saber e do poder de que a classe dominante é detentora, não possibilitando que os excluídos ascendam e se transformem.

Diante da compreensão do campo do currículo como um território em que o saber, a identidade e o poder estão interconectados, a proposta, nesta subseção, é a de refletir sobre a Política Sergipana de Educação Ambiental (Lei n.º 6882/10), especificamente no que tange aos 22 incisos da Seção II – Da Educação Ambiental Formal. Essa análise é desenvolvida nas seguintes perspectivas: identificação de teorias ou correntes curriculares (tradicional, crítica,

pós-crítica) presentes no documento e verificação da forma como o hibridismo aparece no discurso analisado. Assim, parece possível concluir a orientação teórico-metodológica que a política pública em questão segue e o significado desse documento curricular para o processo de escolarização em Sergipe.

Afinal, conforme assinala Silva (2004, p. 17), “uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a ‘realidade’”. O autor define, da seguinte maneira, as grandes categorias da teoria do currículo e os conceitos a elas associados: as teorias tradicionais se referem aos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; as teorias críticas, aos conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização crítica<sup>31</sup>, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; as teorias pós-críticas, aos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2004).

Essa classificação dos conceitos em grandes categorias de teoria do currículo não se caracteriza como algo monolítico, pois um autor crítico, por exemplo, também fundamenta sua reflexão e sua argumentação em conceitos como subjetividade e diferença, porém os situa no contexto do capitalismo e da classe social. De qualquer forma, recorre-se a tal classificação por compreendê-la como um auxílio à organização desta análise.

Na concepção geral de currículo na política pública estudada, há uma orientação teórico-metodológica híbrida, que se utiliza de elementos do discurso crítico, do pós-crítico e do tradicional. Embora enfatizem a perspectiva de atuação da EA nas escolas via execução de projetos, denotando fundamentação para uma perspectiva tradicional e pragmática de currículo, a Lei n.º 6.882/10 declara que as ações em EA devem objetivar a formação para a cidadania na perspectiva da Educação Integral. O documento aprofunda essa questão, ainda contraditoriamente, quando enfatiza que a temática ambiental estará presente nas escolas no contraturno escolar.

XIV – incentivar como prática de Educação Ambiental a elaboração e execução de projetos socioeducativos que trabalham com a temática ambiental nas escolas, nos

---

<sup>31</sup>Busca-se definir conscientização segundo proposições de Freire, em que conscientização é o processo de construção da consciência crítica, uma consciência que desvela a realidade, que nos possibilita compreender as “dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo” (FREIRE, 1980, p. 27). “Quanto mais conscientização, mas se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão a conscientização não consiste em ‘estar frente a realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. (FREIRE, 1980, p. 27)

contraturnos escolares e em múltiplos espaços educativos, valorizando as possibilidades científicas, artísticas, produtivas e culturais, objetivando a formação da cidadania na perspectiva da Educação Integral. (SERGIPE, 2010, p. 8)

A despeito desse paradoxo, o caráter híbrido da referida lei, composto pela associação de diversas perspectivas de currículo, tem, na verdade, a intenção de legitimar o documento, procurando alcançar vários tipos de auditórios e conseguir adesão social de grupos distintos. A adesão advém da identificação, no discurso da política, de perspectivas compatíveis com os interesses particulares desses grupos de professores(as) e educadores(as), para os quais são elaboradas as propostas dos currículos formais. Dessa forma, o discurso de um currículo pode adquirir, ao mesmo tempo, vários sentidos, de acordo, dentre outros fatores, com as leituras particulares desses múltiplos grupos.

Conforme assinala Lopes (2004), os documentos escritos pelas instâncias governamentais não correspondem à única dimensão envolvida nas políticas curriculares. Apesar do “poder privilegiado que a esfera do governo possui na produção de sentidos nas políticas, as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentido para as políticas curriculares” (LOPES, 2004, p. 4).

Em outras palavras, não se pode reduzir as políticas públicas, sobretudo as curriculares, ao aspecto macro, no sentido de que política é apenas o que os governos fazem, embora, no Brasil, o próprio modelo político-econômico faça com que o Estado, atendendo aos interesses privados, esteja no centro da política do País.

Lopes (2004) acrescenta à discussão o conceito de (re)contextualização de Bernstein (1996), para uma melhor apreensão desse processo de interdependência entre contextos, explicando que documentos ou textos não oficiais sofrem fragmentação quando circulam no corpo social da educação. Na dinâmica desse processo, há a desconsideração de alguns fragmentos e a valorização de outros, estes últimos associados a outros fragmentos de textos capazes de “ressignificá-los” e “refocalizá-los”. Nesse sentido, tanto diferentes instituições quanto disciplinas distintas produzem (re)contextualizações variadas.

A política em questão chama a atenção para a importância da presença da EA nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, como forma de garantir “uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de modalidade do ensino formal, perpassando por todas as áreas de conhecimento” (SERGIPE, 2010, p. 7). Essa estratégia é essencial para que a EA possa se fazer presente teoricamente, quiçá de forma prática, nas escolas, mesmo que os PPPs, na maioria das vezes, sejam de responsabilidade do(a) diretor(a), do(a) qual dependem a elaboração, a documentação, o arquivamento e a

reestruturação, inibindo, excluindo e/ou coibindo a consolidação da gestão democrática escolar.

Nesse ínterim, em defesa da EA como um processo educativo permanente e contínuo nas escolas, anunciada também na Lei n.º 6.882/10, é pertinente remeter, mais uma vez, à questão do PPP, cujo objetivo é constituir um planejamento norteador dos propósitos, das ações, das estratégias e das práticas pedagógicas da comunidade escolar como um todo. A estrutura das políticas públicas educacionais precisa considerar a realização concreta de um PPP comprometido com uma educação transformadora, inclusiva e voltada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e atuantes na sociedade.

Assim, é necessário atentar para o fato de que o PPP não deve se esgotar em culminâncias pontuais e desarticuladas umas das outras, as quais, geralmente, ocorrem em datas comemorativas marcadas no calendário escolar. Como ressalta a LDB (BRASIL, 1996), o PPP deve explicitar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir na unidade e a formação pretendida para quem ali estuda. Elaborar um plano pode ajudar a equipe escolar e a comunidade a enxergar como transformar a realidade cotidiana em algo melhor. Outra possibilidade – que costuma ser bem mais comum do que o desejado – é sua elaboração não significar nada além de um papel guardado na gaveta.

Nessa direção, a PEEA recomenda, ainda no artigo 10º, a inserção do tema meio ambiente de maneira transversal, como proposto nas DCN e nos PCN.

XII – recomendar e apoiar as iniciativas e políticas específicas para a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e do programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), proposto pelo Ministério da Educação, como instrumento para a viabilização do tema transversal meio ambiente no contexto escolar, contemplando programas municipais, estaduais e federais. (SERGIPE, 2010, p. 7)

Para os PCN, os temas transversais devem atravessar o núcleo central composto pelas disciplinas, perpassando-as em função de sua importância, como questões sociais urgentes a serem introduzidas no cotidiano escolar. Apesar da relevância social atribuída aos temas transversais, sua introdução na prática pedagógica ocorrerá apenas nos momentos permitidos pela lógica disciplinar (MACEDO, 1999).

Analisando a estrutura fundamental e a forma como o documento orienta a inserção dos temas transversais no currículo escolar, a lógica dos PCN, para Macedo (1999), não embute a posição de centralidade que os temas transversais deveriam ter, nem importância equivalente às áreas convencionais. Diante da relevância que o próprio documento explicita em relação às temáticas para a formação cidadã do aluno – categoria da perspectiva crítica do

currículo –, pode-se questionar, então, o porquê de os temas transversais não constituírem o núcleo central da estruturação curricular, em torno do qual as diferentes áreas do conhecimento são inseridas transversalmente. A autora problematiza essa questão, trazendo para a discussão dois aspectos: o caráter multidisciplinar da maioria dos temas transversais e o caráter seletivo dos currículos escolares (MACEDO, 1999).

O inciso I do artigo em análise, que salienta aspectos da formação inicial e continuada de professores(as) e técnicos(as) no que tange à EA, explicita que a dimensão ambiental deve ser desenvolvida “com enfoque multi, inter e transdisciplinar” (SERGIPE, 2010, p. 6). Essa confusão entre transdisciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar para a implementação da EA na formação de professores(as) e tão logo em espaços formais é mais uma estratégia de um discurso curricular híbrido saturado de propostas hegemônicas.

Outro ponto frágil é a indicação de que a EA deve ser promovida nas escolas como tema transversal mediante desenvolvimento de projetos.

XIII - apoiar a implantação, implementação e cumprimento de planos, programas e projetos em consonância com o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação no âmbito do ensino público e privado. (SERGIPE, 2010, p. 8)

Essa relação da EA com a pedagogia de projetos é destacada seis vezes ao todo, em cinco incisos diferentes do mesmo artigo. Na metodologia dos projetos, cabe a cada disciplina o papel de contribuir apenas com o necessário para solucionar um determinado problema e, assim, os princípios da linearidade do conhecimento perdem sua importância (MACEDO, 1999). Acerca dessa metodologia, “críticos apontam para a natureza fragmentada de um currículo organizado por projetos e para o perigo de que conclusões gerais tiradas de um projeto sejam incorretamente generalizadas por falta de uma visão sintética do conhecimento” (MACEDO, 1999, p. 54).

Justamente por ser complexa, o tratamento da EA pensada como tema transversal é errôneo, pois é o tema Meio Ambiente que é identificado como transversal, sendo esta uma prática que precisa ser mais rigorosa. A metodologia de projetos, com apropriações fragmentadas e reduzidas, não contempla a complexidade e a profundidade que as questões sociais vinculadas ao meio ambiente sustentam. Tal metodologia parece se fundamentar muito na prática e pouco na reflexão crítica sobre os temas. Ou seja, não se sustenta em um processo de ensino e aprendizagem pautado na práxis (na prática decorrente da reflexão e vice-versa em busca da transformação), mas sim em uma prática pouco fundamentada teoricamente, tornando-se, nesse sentido, superficial em relação à compreensão e à valorização de um

conteúdo referente a um tema transversal. Não se vislumbra, muitas vezes, por exemplo, em um projeto de meio ambiente, a formação do(a) aluno(a) para a cidadania participativa e para a transformação de valores e até de comportamentos, visto que o meio ambiente fica colocado como “pano de fundo” das atividades escolares.

Tal situação decorre do fato de que, por perpassar as disciplinas oficiais, resta aos temas transversais ocupar o espaço e o tempo que sobra das outras atividades correspondentes aos conteúdos específicos de cada disciplina. Basta observar a distribuição do horário das aulas das disciplinas na matriz curricular tradicional das escolas.

Diante da estruturação curricular proposta pela Lei n.º 6.882/10, atribui-se à EA, equivocadamente como tema transversal, uma importância inferior em relação às disciplinas convencionais. Não é, portanto, verificada a relevância das questões sociais das quais o tema trata, tanto em função dessa posição de inferioridade quanto em função do fato de que, no processo da educação escolar, são vigentes instrumentos oficiais de controle das práticas pedagógicas, tais como: planejamento das disciplinas; distribuição da carga horária das disciplinas; exames nacionais – como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – por meio dos quais os alunos são avaliados e selecionados de acordo com o rendimento relacionado aos conteúdos disciplinares; análise dos históricos dos alunos como passaporte para a entrada na universidade; e estrutura dos vestibulares. A permanência desses instrumentos de controle reflete a centralidade das disciplinas convencionais nos currículos escolares.

A distância entre a valorização, a relevância social dos temas transversais e a estruturação formal do currículo em disciplinas que não dão conta da realidade pode ser entendida como parte de um processo de divisão social do conhecimento, de acordo com Macedo (1999, p. 57), segundo a qual, nesse processo, “a ênfase no conhecimento formalmente organizado funciona como um poderoso instrumento de diferenciação social”. Nesse sentido, a inserção de temas transversais no currículo, como o caso da EA, não altera a natureza seletiva da escola.

Nesse ínterim, determinantemente, existe uma tendência na EA em se esvaziar no espaço escolar, buscando fortalecer outros espaços, algo que é justificado por alguns(as) educadores(as) ambientais que criticam a educação formal e as escolas como instituições ultrapassadas, reprodutoras de uma lógica de fragmentação do saber e de relações de dominação, sem historicidade. Há também ações nessas políticas que chegam ou são planejadas para chegar às escolas sem o necessário diálogo com a realidade, resultando na inserção marginal da EA, já que não tocam em questões inerentes à educação ou em questões

centrais para seu fortalecimento nesse contexto. Isto é, em muitos casos, as políticas públicas chegam às escolas como determinações que não representam as reais necessidades, fato esse que tem se agravado com a recorrente descontinuidade e/ou com o desconhecimento popular dessas políticas, como é o caso da política aqui discutida, que fica à mercê de desejos e de diferentes projetos políticos dos(as) gestores(as).

Portanto, de acordo com as formulações teóricas aqui expostas, o processo de constituição de políticas públicas não pode ser concebido de cima para baixo, numa relação de dominante/dominado, numa relação em que as propostas e os documentos oficiais, escritos pelos que estão no centro do poder, monopolizam as práticas curriculares dos(as) professores(as) na escola. As relações de poder estão disseminadas socialmente, de forma multilateral, no processo de escolarização.

Por fim, na atual configuração curricular brasileira, centrada na disciplinarização do conhecimento e distante das questões socioambientais e das práticas cotidianas, o tratamento do meio ambiente por intermédio da transversalidade pode contribuir para uma verdadeira democratização do ensino escolar. Pode contribuir com a transformação da sociedade brasileira, caracterizada ainda por tantas desigualdades, em uma sociedade menos excludente e mais compromissada com a formação de sujeitos autônomos intelectualmente e de cidadãos emancipados.

## **5 CONTEXTO ESCOLAR SERGIPANO: DO DISCURSO POLÍTICO À PRÁTICA PEDAGÓGICA SOCIOAMBIENTAL**

Nesta quinta seção, há uma aproximação entre a EA e os processos formativos, entre a prática pedagógica e o cotidiano escolar (em especial nas escolas do estado de Sergipe), e uma reflexão acerca da dimensão socioambiental, de sua inserção nas práticas pedagógicas e das possíveis contribuições e/ou limitações da Lei n.º 6882/2010 nesse contexto. Entende-se, nesse sentido, a educação como uma ação política expressa na intencionalidade e no potencial transformador das relações sociais nas quais o processo educativo, em suas mais variadas formas de institucionalização, está inserido. Assim, para lidar com uma realidade em crise a ser transformada, a educação, como prática social e, por conseguinte, a EA devem ser eminentemente políticas, já que estão imbricadas. Trata-se, portanto, de uma educação política de caráter transformador.

Em uma leitura do campo subsidiada pela produção do referencial crítico da EA, é possível observar que, apesar do aparente consenso na sociedade a respeito da importância que envolve a questão socioambiental, existem muitas maneiras de se pensar e de se fazer a EA. Logo, é de extrema importância refletir sobre alguns desafios enfrentados na implementação da EA, principalmente no tocante às concepções de cidadania, participação e democracia presentes no processo educativo e nas políticas públicas adotadas para tal.

Dessa feita, as entrevistas não estruturadas, realizadas com os(as) coordenadores(as) de EA das DREs 1 e 8 e DEA, serão analisadas concomitantemente às ponderações dos(as) professores(as) dessas mesmas diretorias regionais realizadas durante as EC. Trata-se de seis professores(as) que, durante a seleção da amostra<sup>32</sup>, manifestaram ter participado de algum tipo de formação em EA. Com isso, é uma amostra que intencionalmente possui intervenções quanto à prática pedagógica em EA em decorrência da formação dos(as) professores(as). Todas as análises que serão expostas foram realizadas com base na ATD, como outrora apresentado.

O que mais inquieta e movimenta esta seção é o modo de buscar a instauração dos mecanismos políticos de contra-hegemonia na práxis da EA formal que se pretende contribuinte do processo de construção de uma nova sociedade socioambientalmente sustentável. Com a EA como ação eminentemente coletiva e de caráter participativo, busca-se superar as fronteiras disciplinares e as dos diferentes saberes, construindo um conhecimento

---

<sup>32</sup> Ver critérios de seleção, inclusão e exclusão da amostra deste estudo na seção 1 deste texto.

ampliado e mais complexo da realidade para que a intervenção educacional esteja apta à transformação.

## 5.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS SERGIPANAS: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A supervalorização da EA mundialmente trouxe a reboque a crescente institucionalização desse processo educativo no Brasil. No entanto, muitas vezes, esse processo não ocorre devidamente acompanhado de uma discussão mais crítica e profunda por parte dos professores brasileiros e da sociedade de modo geral. Nesse sentido, Guimarães (2004a) afirma que, mesmo com sua crescente difusão no processo educacional, a EA se apresenta fragilizada nas práticas dos professores com predomínio de um fazer pedagógico de caráter conservador.

Essas práticas são orientadas e, de certa forma, condicionadas pelos paradigmas da sociedade moderna que levam à reprodução de uma realidade estabelecida pela racionalidade hegemônica. Nesse caso, os(as) professores(as)/educadores(as) estão, muitas vezes, submersos (inconscientes) na visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade e, ao desperceberem-na (e, portanto, não a problematizarem), reproduzem (de modo inconsciente) esses referenciais (paradigmáticos) em suas ações pedagógicas, o que resulta em práticas ingênuas e fragmentadas de EA (OLIVEIRA, 2012).

Sob essa ótica, as práticas acabam se mostrando pouco eficazes (e, portanto, fragilizadas) para intervir de maneira significativa no processo de enfrentamento da realidade socioambiental. É nesse íterim que se concretiza o sentido de “armadilha paradigmática<sup>33</sup>”, conceito cunhado por Guimarães (2004a), para se pensar e problematizar uma das adversidades na formação do(a) educador(a) ambiental.

Grande parte das debilidades manifestadas por professores(as) ao trabalhar a EA na Educação Formal perpassa pela falta de discussão e de inserção da dimensão socioambiental no processo de formação inicial do docente (OLIVEIRA, 2012). Além disso, ainda há poucas oportunidades de participação destes(as) em espaços de discussão sobre o assunto na sociedade, já que isto normalmente ocorre em fóruns, conferências e outros espaços instituídos e, muitas vezes, restritos ao meio acadêmico, que está tão distante do cotidiano

---

<sup>33</sup> “Produto e produtora de uma leitura de mundo e um fazer pedagógico atrelado ao ‘caminho único’, traçado pela racionalidade dominante da sociedade moderna e que busca ser inquestionável” (GUIMARÃES, 2004a, p. 123).

escolar mesmo quando desenvolve pesquisas nessa direção. Com isso, minimamente, há a ausência de políticas públicas e programas de formação continuada nesse âmbito que incentivem a reflexão permanente dos(as) docentes à participação nesses espaços.

Com base na perspectiva do considerável isolamento, quiçá abandono, em que o(a) educador(a) se encontra na sociedade brasileira, reflexo do descaso com a educação do País de maneira geral, Guimarães (2004a) argumenta que não se busca a ação intencional de uma reflexão crítica, superadora dessa falta de formação e dessa indiferença. Há, dessa maneira, um processo de silenciamento velado pela “nova pedagogia da hegemonia”, individualizando as ações socioambientais no contexto escolar que tendem a se esvaziar e a perder forças quando sobrecarregam um(uma) ou outro(a) educador(a) nessa prática pedagógica.

Desse modo, existe uma tendência a reproduzir um discurso e uma ação “ambientalizados”, no sentido do discurso verde esvaziado e superficial. Esse discurso hegemônico em construção e ressignificação neoliberal, assumido inconscientemente pelo(a) educador(a), resulta em práticas ingênuas, não questionadoras da realidade e inaptas a transformá-la. Este é um mecanismo de hegemonização da postura conservadora de EA estabelecido na realidade escolar e refletido também na cooptação do discurso e da prática da EA Crítica. Entretanto, os processos formativos de educadores(as) verdadeiramente comprometidos com o questionamento da lógica dominante têm potencialidade para enfrentar tais fragilidades. Formar professores(as) para esse novo paradigma da educação exige o

Estabelecimento da relação entre formação inicial e permanente, requisito importante para a superação da dicotomia teoria-prática, e do mesmo modo exige que a formação ambiental seja o ponto de partida da prática docente, estabelecendo processos contínuos de reflexão-ação-reflexão. (ARAÚJO, 2004, p. 94)

Por isso, ao discutir a formação em EA, torna-se imprescindível destacar o papel da universidade, que desempenha tarefa fundamental nos processos de transformação do conhecimento e de mudanças sociais, quando ancorada no movimento contra-hegemônico que também precisa se fortalecer nesse espaço. Todavia, , em decorrência de perspectivas de currículo e de formação docente cartesianas e fragmentadas nos cursos de licenciatura – para não falar dos cursos de bacharel –, a maioria dos programas de formação dificilmente estimula os(as) licenciados(as) a levar a sério o papel de intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória. Entretanto, o engajamento de um(a) professor(a) do ensino superior ou da educação básica em formas críticas e políticas de questionamento invariavelmente ocorre anos depois de ter deixado o estabelecimento responsável por sua formação (GIROUX; SIMON, 2009).

“A formação, quando reduzida à preparação técnica, não prepara o professor para solucionar problemas oriundos da incerteza, da singularidade e dos conflitos de valores que escapam aos cânones da racionalidade técnica” (ARAÚJO, 2004, p.77). O fato é que os(as) professores(as), em consonância com a perspectiva posta pelos cursos de formação, não dão conta de responder às questões que se apresentam em muitas situações concretas no cotidiano escolar e aos objetivos propostos por uma educação que vise às transformações sociais (SCHÖN, 2000). “Nossos cursos de formação do educador, em geral, preocupam-se muito com métodos, técnicas, meios de ensinar, orientar, supervisionar ou coordenar uma sala de aula, mas evitam a questão política da educação” (GADOTTI, 2001, p. 88).

Diante desses argumentos, a pedagogia precisa ser mais política e o ato político, mais pedagógico (GIROUX; SIMON, 2009). Ou seja, é preciso considerar o ato de educar também como um ato político, já que o processo educativo é o momento em que se formam cidadãos e em que se deseja uma formação na perspectiva da pedagogia crítica<sup>34</sup> (GIROUX; SIMON, 2009). Nesse processo, manifesta-se a intencionalidade do(a) educador(a) em romper com o isolamento e com o abandono, o que se realiza em seu comprometimento com a práxis do ato educativo em simultaneidade com uma postura de permanente formação e atuação na transformação da realidade instituída pelas relações hegemônicas (OLIVEIRA, 2012).

O movimento de pensar criticamente a ação deve propiciar a fusão entre a prática e a teoria (práxis), alicerce da construção de uma pedagogia apropriada para a EA (ARAÚJO, 2004) associado à constante reflexão sobre a ação, em incansáveis idas e vindas. A formação dos(as) educadores(as) para o trabalho com a EA precisa possibilitar a articulação entre o saber pedagógico e o saber socioambiental, a superação do modelo tradicional de formação, construindo práticas pedagógicas para além de propostas centradas na racionalidade constituinte/constituída que objetivam o controle do saber e o exercício do poder (OLIVEIRA, 2012).

Urge a necessidade de as práticas educativas ambientais voltadas para a inserção da EA na escola pública considerarem a produção do conhecimento no âmbito da formação de professores(as) para a EA. Essa consideração contribui para a importância de se pensar a formação de professores(as) como possibilidade de superação da dicotomia entre a concepção e a execução, entre o pensar e o agir do professor, no sentido de construir um processo formativo que permita ao(a) educador(a) ambiental entender a organização da escola pública

---

<sup>34</sup> Processo educativo baseado na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão e a transformação da necessidade. É uma pedagogia cujos padrões e objetivos são determinados em conformidade com as metas de visão crítica e de ampliação das capacidades humanas e possibilidades sociais (GIROUX; SIMON, 2009).

contemporânea e, assim, buscar os conhecimentos teórico-práticos necessários ao trabalho educativo para inserir a EA no currículo escolar.

Dito isto, a amostra desta pesquisa apresenta um diferencial, pois todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) já participaram, em algum momento, de processos formativos de continuada com escopo na EA e implementaram, no último ano, ações sobre a dimensão socioambiental. Assim, os dados mapeados auxiliam a pensar sobre a formação de professores(as), a EA e o trabalho docente, já que revelam diversos elementos da inserção do processo educativo socioambiental, particularmente nas escolas estaduais sergipanas. Nos próximos subitens desta subseção, são trazidas à baila as análises realizadas com aportes da ATD, outrora esclarecida, concretizadas com base nas EC com os(as) professores(as) da rede estadual de educação e nas entrevistas não estruturadas dos(as) coordenadores(as) de EA das DREs selecionadas.

### **5.1.1 Precarização da formação e do trabalho do educador ambiental**

Mediante as respostas dos(as) professores(as) no primeiro Bloco Temático – o(a) professor(a), sua formação e a EA –, foi possível construir um breve perfil dos(as) entrevistados(as) (Apêndice E). Notam-se formações das mais diversas áreas: dois biólogos(as), um geógrafo(a), um(a) pedagogo(a), um(a) músico(a) e um(a) letrólogo(a). De modo geral, há coerência entre a formação e a disciplina ministrada.

Tais dados revelam que o movimento de superar concepções e práticas que distanciam a EA da educação, enquanto processo educativo, de forma mais ampla, e que tendem a restringi-la à determinada área do conhecimento vem ganhando espaço na medida em que há interesse na formação e na prática pedagógica em EA por professores que não estão estritamente ligados à Biologia e/ou à Geografia. Isso ocorre mesmo que essas diferentes áreas não possuam em seu currículo oficial disciplinas e/ou atividades que tratem da EA explicitamente. Como se trata mais adiante, em alguns trechos, os(as) entrevistados(as) relatam sobre sua formação inicial e atribuem as iniciativas pedagógicas dentro da perspectiva socioambiental à formação continuada.

No tocante a esse assunto, apenas um(a) educador(a) no grupo de entrevistados(as) sinalizou haver em sua formação inicial um tímido contato com a EA em uma disciplina específica:

*Então, fiz Ciências Biológicas aqui pela o UFS. A gente tinha uma disciplina específica, ou pelo menos na minha época tinha, que não foi muito produtiva porque o professor queria que a gente aplicasse um projeto em uma escola e retornasse para a universidade para falar sobre como o projeto foi desenvolvido. Eu acho que neste momento meu contato com a educação ambiental foi muito incipiente. Foi muito tímido. (P3)*

Diante do exposto, é possível afirmar que há pouca relação da universidade com as questões socioambientais, especialmente nos cursos de formação dos(as) entrevistados(as) e inclusive na organização em departamentos, núcleos e institutos que, historicamente, são estruturados nessas instituições e valorizam a especificidade, desconsiderando, na maioria das vezes, posições plurais. Nesse sentido, cabe refletir sobre as contribuições das universidades na formação de professores(as), pois as concepções construídas nesses espaços formativos têm relação direta e indireta com a prática docente exercida. Como afirmam os(as) entrevistados(as):

*Eu sou formado em educação musical. Então, no meu currículo não tem nada que trate sobre educação ambiental. (P5)*

*Em minha formação não houve educação ambiental. Eu sou formado em Língua Portuguesa, com pós em Literatura. (P6)*

Refletindo nessa direção, o artigo 8º das DCEAs indica que a EA, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma “prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente” em todas as fases, etapas, níveis e modalidades. Além disso, as DCEAs enfatizam:

Art. 9º. Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética socioambiental das atividades profissionais;

Art. 11º. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País;

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental. (BRASIL, 2012, p. 3)

Nóvoa (1992) assinala que é preciso reconhecer as deficiências dos atuais programas de formação e ir além, desenvolvendo projetos que possam gerar mudanças educativas para “produzir a vida do professor” (resgatando suas histórias, experiências e seu saber) e para “produzir a profissão docente”, valorizando a formação de protagonistas na implementação de políticas educativas.

Para tanto, faz-se necessário romper com o modelo da racionalidade técnica, que prioriza o conhecer e não uma dinâmica de aprender a fazer e conhecer fazendo (TARDIF, 2011), e pensar no paradigma do(a) professor(a) crítico(a) e reflexivo(a), que concebe o ensino como uma atividade crítica que busca o desenvolvimento autônomo e emancipatório dos que participam do processo educativo (NÓVOA, 1995; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2008; SAVIANI, 2003).

Para além da graduação, quatro dos(as) docentes entrevistados(as) possuem cursos de pós-graduação, sendo dois deles especificamente em EA. Para Martins et al (2011), integrar a pós-graduação à educação básica é uma política pública que promete aperfeiçoar o ensino nas séries iniciais no Brasil e repercutir em toda a vida dos(as) estudantes e na sociedade. Assim, um curso de pós-graduação feito por um(a) professor(a) da educação básica pode influenciar positivamente na qualidade do ensino em sala de aula.

Outros dois(duas) docentes afirmaram participar de formações continuadas promovidas pela própria DRE. Nesses momentos formativos, houve o primeiro contato de ambos(as) com a EA. O curso possuía caráter de extensão e aperfeiçoamento da prática docente, como se vê adiante:

*Eu vim a ter um contato mais de perto com a educação ambiental depois do curso, que foi esse daqui pela regional. Na verdade, eram rodas de estudos sobre educação ambiental coordenado pela professora Elisabeth. E a partir daí foi que eu vim a ter esse contato com a educação ambiental e achei interessante aprofundar um pouco mais os conhecimentos sobre isso. (P5)*

Esse tipo de iniciativa da DRE permitiu significativos avanços na inserção da dimensão socioambiental no currículo das escolas. Entretanto, diante das respostas dadas na EC, é possível perceber que a grande maioria dos(as) professores(as) ainda desenvolve atividades relacionadas com gestão do lixo, coleta seletiva, reciclagem, horta orgânica e paisagismo. Os(as) docentes se omitem quando se trata de discutir o modelo econômico e a questão da redução e do consumo. Desse modo, o processo educativo dificilmente é renovado pela inclusão da dimensão ambiental no currículo mediante discussão acerca da transformação da realidade, do desenvolvimento de atitudes e da ressignificação de valores característicos da EA.

Os outros dois professores(as) que participaram da EC, mas não possuem pós-graduação nem participaram de curso de formação continuada especificamente em EA promovido pela DRE, sinalizaram que estão em constante processo de formação na área socioambiental participando de eventos, reuniões, conferências e/ou debates sobre o assunto.

Com isso, diferentes perspectivas têm sido utilizadas na formação inicial e continuada de professores(as) em EA, de modo que, na formação docente, convém questionar o enfoque dado ao processo de formação para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências para além de uma perspectiva naturalista e conservadora, buscando valores e ações efetivas necessários para a inserção da dimensão socioambiental nos currículos como uma das dimensões do processo educacional (GUERRA, 2004; TAGLIEBER, 2004). Como é destacado no relato a seguir, a inclusão da EA na formação inicial com tendências de redução à perspectiva naturalista e preservacionista da dimensão está ainda restrita a temas de Ecologia.

*A minha formação também foi Biologia licenciatura. Acho que nós não tínhamos nenhuma disciplina específica de educação ambiental, mas a gente caminhou muito nessa discussão junto com o professor de Ecologia, que falava muito sobre educação ambiental. (P2)*

Nessa perspectiva, Guimarães (2004a) alerta para o fato de que muitas atividades em EA são desenvolvidas de forma pouco sistematizada e, apesar da expressão EA ser de conhecimento da maioria, seu significado transformador ainda é pouco claro para os(as) educadores(as) e, principalmente, para a população em geral, sendo muitas vezes confundida com a Ecologia, no sentido conservador e reduzido de cooptação neoliberal.

O processo de formação docente não se reduz ao treinamento e à capacitação (NÓVOA, 1995; SHÖN, 1995), nem sequer à transmissão de conhecimentos, mas é, acima de tudo, uma reconstrução de valores éticos, uma valorização da práxis refletida. Assim, Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que a reflexão sobre as contradições no processo de formação de professores(as) ganha uma outra dimensão, centrada na investigação do próprio trabalho em sala de aula e, logo, na escola.

Pesquisas sobre formação de professores(as) em EA (SATO, 1997; GUERRA, 2001; ZAKREZVSKY, 2002; TRISTÃO, 2004; ARAÚJO, 2004; GUIMARÃES, 2004a; OLIVEIRA, 2012) confirmam que ações pontuais não têm sido suficientes para a incorporação da dimensão socioambiental no currículo e para a institucionalização da EA. Esses trabalhos têm demonstrado que a EA, em muitos casos, continua tratada de forma tradicional e conservadora. Logo, é necessário romper com o modelo da educação tradicional e desenvolver uma EA Crítica e emancipatória (LOUREIRO, 2004a; GUIMARÃES, 2004a), garantindo seu fortalecimento.

Assim, a formação continuada é, portanto, uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendidas sob dois aspectos: o primeiro, como processo crescente de

autonomia do(a) professor(a) e da unidade escolar; e o segundo, como processo de fazer refletir-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos(as) professores(as), com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola (SANTOS, 2004).

Contudo, a formação dos(as) educadoras(as) ambientais desvincula-se de padrões dominantes de poder, buscando mudanças conceituais e atitudinais e ressignificação de valores, para que os(as) professores(as) possam atuar de forma autônoma e propositiva na transformação do espaço escolar e do contexto social da comunidade em que vivem, atuando na construção de novos significados para a complexidade das relações entre os seres humanos, a sociedade e a natureza. A esse debate, Tardif (2008) acrescenta que a formação para o ensino não pode limitar-se a conhecimentos e competências; deve também envolver valores, compromissos normativos e convicções éticas, já que o(a) professor(a) trabalha “com, sobre e para seres humanos em desenvolvimento e aprendizado. Trata-se, no sentido forte, de um trabalho de interações humanas” (TARDIF, 2008, p. 41).

Os dados mostraram ainda que, ao longo do desenvolvimento dos projetos nas escolas, alguns(umas) professores(as) deixaram de participar das atividades, desistindo de suas propostas e ideias iniciais. Dentre suas justificativas e explicações para isso estão: falta de tempo, excessiva jornada de trabalho, falta de material pedagógico para a execução dos projetos, baixa remuneração, cansaço, falta de apoio da direção, insegurança das escolas e impossibilidade de participar de atualizações. São exemplos os trechos:

*A minha dificuldade é: **administrar a dificuldade de tempo e a falta de recursos.** Quando você vai executar um projeto às vezes você precisa de um ônibus para sair, depende de materiais etc. Num projeto sempre você vai precisar de alguns recursos. Aí quando vem essa parte de: falta isso, falta aquilo e a **escola não tem.** Na escola acaba se tornando tudo muito difícil, mas com boa vontade também você consegue. (P4)*

*O problema de fazer (uma horta) fora é a **questão da segurança**, a escola não tem segurança fora. (P3)*

Nessa direção, em muitos momentos, o profissional da educação é reduzido a mero executor de propostas e de ideias gestadas por outros, às quais não se considera pertencente. Isto gera, ao longo do tempo, o sentimento de impotência profissional, a baixa autoestima e o estresse, podendo até provocar a Síndrome de Burnout<sup>35</sup> (IWANICKI; SCHWAB, 1981).

*Mas isso é o que faz a gente às vezes desestimular de desenvolver o projeto são justamente as inúmeras dificuldades. (P4)*

---

<sup>35</sup> Síndrome de Burnout é definida como uma das consequências mais marcantes do estresse profissional. Caracteriza-se pela exaustão emocional, pela avaliação negativa de si mesmo, pela depressão e pela insensibilidade com relação a quase tudo e todos (CARLOTO, 2002; TAGLIEBER, 2004).

Outro agravante para a falta de sucesso desses projetos encabeçados pelos(as) professores(as) entrevistados(as) é a fragmentação do conteúdo e as atividades pontuais executadas nas escolas, impostas, muitas vezes, por técnicos(as) e especialistas, como conferências de meio ambiente, coletas de lixo e datas comemorativas, as quais não permitem ao(a) professor(a) imprimir um ritmo às atividades pedagógicas. As atividades nas escolas são pensadas de forma isolada e estanque, não apresentando um eixo teórico ou uma filosofia educacional que as una em um processo educativo. Isto confirma a fragilização das práticas educacionais em EA indicadas por Guimarães (2004a).

Com base nessa concepção estritamente técnica, o(a) professor(a) cumpre metas, atinge objetivos, alcança índices pré-estabelecidos e, entre outros atributos, se transforma em um executor de tarefas. Essa concepção de competências contribui para a alienação do(a) professor(a), que fica preso(a) ao “senso comum educacional” e não alcança a “consciência filosófica” (SAVIANI, 2007), necessária à inserção da EA na escola pública.

Esse processo de (des)qualificação dos(as) professores(as) reflete diretamente em sua preparação – ou não – para lidar com temas recentes, uma vez que a escola é sempre alvo de proposições relacionadas aos problemas da sociedade, a exemplo da EA, da educação para a cidadania e da educação sexual (TEIXEIRA; TONZONI-REIS, 2013). Apesar de sua formação fragmentada e da abordagem técnico-instrumental, há ainda a responsabilização da escola e dos(as) professores(as). Para responder a essas temáticas, imputa-se, numa visão redentora, à educação e à escola a função de resolver os problemas gerados pelo modo de produção vigente sem sequer prepará-las para compreendê-los e sem querer questioná-los para o enfrentamento.

Diante desse paradigma da modernidade, a escola desempenha também o papel de educar, para além do ensinar, função essa que o(a) professor(a) assume. O papel do(a) professor(a) se multiplicou nas últimas décadas. Além de ensinar, o(a) docente precisa educar. Muitas vezes, é preciso interromper o conteúdo programado, “perdendo” o tempo de aula, para desempenhar o papel dos pais. Tudo isso é resultado de transformações sócio-políticas e econômicas da sociedade civil, as quais desestruturaram a base familiar. Os pais já não acompanham com frequência o desempenho dos(as) filhos(as) na escola, por exemplo, assim como afirma o(a) professor(a):

*Como somos polivalente e temos que ministrar todas as disciplinas, você tem que alfabetizar os alunos, você tem que correr atrás do prejuízo porque não tem pai e não tem mãe que ajude, é a escola e a gente fica para fazer tudo, para fazer reforço escolar, para ensinar, para educá-los, para fazer tudo. E além do mais sobrar um pouquinho para a gente ministrar as outras áreas: a ética, a cidadania. (P1)*

A responsabilidade da família é indiscutível; no entanto, a educação, em seu sentido mais amplo, mostra que todos são importantes e imprescindíveis para o processo de desenvolvimento cognitivo, moral e sentimental da criança. Contudo, há nítida sobrecarga do trabalho do(a) professor(a) diante de tais responsabilidades que, cotidianamente, são assumidas, sobrecarregando a prática docente.

Outra constatação decorrente dos dados desta pesquisa foi a instabilidade profissional, isto é, a falta de permanência dos(as) professores(as) na escola. Da mesma forma que os conteúdos das disciplinas são impostos em alguns momentos, os(as) professores(as) são transferidos(as) de escola a cada período, mês, semestre ou ano. O trabalho iniciado pelos(as) professores(as) de uma escola necessariamente não tem a garantia de continuidade nesta ou em outra escola para a qual o(a) professor(a) seja transferido(a) ou da qual seja removido(a), como afirma o(a) entrevistado(a):

*Então, trabalhando no Paulo Sarasate, que é de sexto ao nono ano e eu tive a oportunidade de trabalhar com ele por Circuito Tela Verde. Um circuito muito bom, os meninos maiores, já jovens. E aí a gente participou também a nível nacional das escolas sustentáveis e a nossa escola foi contemplada. E aí ficou o material, no caso o dinheiro para chegar. A gente tinha agrônoma. [...] Então, é bom. Porque neste caso eu não estou mais lá, mas eu já passei para a diretora e todo mundo já sabe do projeto que foi ganho. Agora só vem o dinheiro para aplicar a horta. Veja: **Eu luto, luto, luto e quando chega na hora da horta, eu não estou.** (P1)*

A continuidade do processo requer procedimentos burocráticos que podem significar uma interrupção abrupta no processo de ensino-aprendizagem, tornando o trabalho docente difícil e desanimador. Com isso, as transformações do processo de formação acabam por se perder.

Esse fato também foi identificado no estudo *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*, realizado pelo MEC/INEP em escolas de educação básica de todo o País (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). A pesquisa destaca as condições de produção da escola pública, especialmente no que diz respeito às condições objetivas e aos aspectos relativos à:

Falta de organização e estruturação da ação escolar para a inserção da Educação Ambiental, localizados num campo de preocupações materiais, na medida em que as principais dificuldades apontadas pelo documento foram: a falta de tempo para o planejamento e realização de atividades extracurriculares; a precariedade de recursos materiais; e a falta de recursos humanos qualificados. (LOUREIRO et al, 2006, p. 180)

A problematização possível, com base nos dados das pesquisas discutidas até aqui, recoloca a questão da função dos(as) professores(as) no processo de inserção da EA na escola, sobretudo em relação às estratégias que separam a teoria da prática, desvalorizando a primeira e esvaziando a segunda.

Diante do exposto, é fundamental repensar e refletir sobre a formação inicial e/ou continuada dos(as) educadores(as) ambientais no sentido de potencializar e concretizar processos formativos que estejam verdadeiramente comprometidos com a participação, com a cidadania e com a democracia em um projeto contra-hegemônico de questionamento e enfrentamento da ordem dominante. Para isso, os currículos desses cursos precisam estar embebidos da dimensão crítica, em uma perspectiva de superação desse cenário, proporcionando condições para que o(a) educador(a) ambiental pense sobre a complexidade da profissão e das condições de exploração do trabalho educativo a fim de que não apenas execute tarefas ou se adapte às condições impostas por currículos reprodutores da organização manufatureira e técnico-instrumental do trabalho na escola pública (TEIXEIRA; TONZONI-REIS, 2013). Fica clara, nesse contexto, uma desvinculação entre a prática docente, a pesquisa e os conhecimentos produzidos historicamente ou, ainda, entre a prática e a formação docente na perspectiva sócio-histórica.

Nessa direção, algumas unidades de sentido das entrevistas realizadas com os coordenadores(as) de EA das diretorias são importantes para desvelar fatores que interferem direta e indiretamente na formação e no trabalho pedagógico. É claro que o papel desses(as) coordenadores(as), em muitos momentos, restringe-se ao que é meramente burocrático, o que potencializa o distanciamento entre as diretorias e as escolas de sua competência. Há pouca supervisão e apoio pedagógico diante da grande demanda de trabalho burocrático, a qual se agrava com o acúmulo de diversas pastas nas mãos de um(a) mesmo(a) coordenador(a).

*Nós temos um plano de ação direitinho da própria DRE que eu considero até um plano de ação pobre, mas acontece que aqui no setor pedagógico nós só temos três técnicos que tão diretamente ligados, para atender a vinte e duas escolas com uma demanda imensa. Então, a falta de funcionários na equipe pedagógica de diretoria faz com que a gente não possa se dedicar, se empenhar, implementar e acompanhar as ações do jeito que a gente gostaria. (C2)<sup>36</sup>*

Dessa maneira, o papel do(a) coordenador(a) é reduzido e sucateado em detrimento de um trabalho formativo que se pretende coletivo e combativo, como é o caso da EA. Ainda, as ações pedagógicas implementadas e apoiadas pelas diretorias são demandas que advêm da

---

<sup>36</sup> Os(as) coordenadores(as) de EA das DREs foram renomeados(as) de C1 a C3 para facilitar o tratamento e as análises dos dados.

SEED e que, em muitos casos, sem sequer se ter conhecimento das reais necessidades das escolas, são impostas sem nenhuma discussão com aqueles(as) que fazem parte do dia a dia escolar.

*Então, toda demanda de projeto da escola geralmente sai dessa vertente lá do DED que é no setor do NEDIC (na SEED). (C1)*

*A gente trabalha principalmente com as demandas que vêm da SEED, da equipe estadual que trabalha com a parte de Educação Ambiental. (C2)*

*A demanda é muito grande. Esse ano veio a acrescentar com a questão da Olimpíada Ambiental, já que em 2016 não houve a Olimpíada. (C3)*

Para Oliveira (2009), o trabalho dos(as) profissionais da educação, dos(as) gestores(as) e dos(as) professores(as) foi intensificado. Ademais, as reformas educacionais são precárias, visto que não atendem tampouco solucionam os problemas encontrados nesse setor. Dessa forma, os(as) profissionais não conseguem se dedicar devidamente a cada grupo específico de escolas como deveria ser para o desenvolvimento qualitativo do trabalho.

Contraditoriamente, a escola precisa ser vista como uma instituição complexa que enfrenta problemas que não fazem parte apenas do sistema escolar, já que também advêm de uma sociedade diversificada. Assim, a gestão escolar precisanecessita se adaptar aos problemas cotidianos vindos da sociedade. Aqui, a gestão é entendida especialmente como um conjunto de intervenções e medidas que objetivam mudar alguns aspectos da prática pedagógica e reconhecer as dificuldades encontradas para manter em desenvolvimento as mudanças necessárias à escola.

Essa mudança de concepção sobre gestão escolar altera as limitações do modelo estático de escola. A transição de um modelo estático para um paradigma dinâmico, a descentralização, a democratização da gestão escolar, a construção da autonomia da escola e a formação de gestores(as) escolares são fatores que carecem de evolução. Essa transição de paradigmas, do estático para o dinâmico, “é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas” (SANDER, 2007, p. 32).

Por tudo isso, é necessária uma formação pedagógica e socioambiental de professores(as) como intelectuais críticos(as) e transformadores(as)<sup>37</sup> (GIROUX, 1997), sendo possível combinar a reflexão e a prática a serviço da educação dos(as) estudantes a fim de que sejam cidadãos reflexivos e ativos, exerçam a cidadania e contribuam para uma sociedade

---

<sup>37</sup> “Existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos” (GIROUX, 1997, p. 158).

ambientalmente justa e sustentável. Considera-se o(a) educador(a) um(a) intelectual transformador(a) com o compromisso político de promover a formação de cidadãos capazes de analisar e de se posicionar criticamente frente à ordem social em que vivem.

Nessa perspectiva, a formação de educadores(as) precisa estimular a capacidade de criação e, assim, possibilitar ao(à) educador(a) constituir-se como ser social responsável, capaz de autoformar-se, refletir sobre a sua prática, cooperar e relacionar-se eticamente. A escola tem, portanto, o papel de formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana para educandos(as) e educadores(as).

É necessário, por fim, considerar as contribuições do campo educacional por meio de questões que não se resumam ao desenvolvimento de ações e intervenções na realidade socioambiental, para se refletir sobre os elementos teórico-metodológicos envolvidos no processo formativo do(a) educador(a) ambiental, como possibilidade de superação das formas prático-utilitaristas de se perceber a complexidade da realidade socioambiental no trabalho educativo escolar.

### **5.1.2 Interdisciplinaridade e Transversalidade: fundamentos da prática pedagógica socioambiental?**

É comum perceber, em estruturas curriculares ou projetos pedagógicos socioambientais de diferentes áreas, a existência de temas transversais com a proposta de desenvolvimento de formação interdisciplinar. Tais nomenclaturas apresentam distintos conceitos e abordagens que podem levar à compreensão equivocada, bem como a práticas educativas incoerentes ou a falhas (SANTOS; MODESTO, 2016).

O meio ambiente é considerado, segundo os PCNs (BRASIL, 1998) e a DCEA (BRASIL, 2012), um tema transversal. Esses documentos, portanto, sugerem a integração do tema a todos níveis do ensino formal, numa relação de transversalidade, de modo que penetre em toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão socioambiental.

A interdisciplinaridade é defendida por muitos documentos oficiais que versam sobre a EA. O artigo 4º da PNEA (BRASIL, 1999), por exemplo, declara que é princípio da EA a perspectiva multi, inter e transdisciplinar, o que vai ao encontro dos PCNs, os quais afirmam ser a EA uma temática interdisciplinar (BRASIL, 1998). As DCEAs (BRASIL, 2012), novamente, defendem a EA como uma dimensão integrada da educação e a adoção de uma

perspectiva interdisciplinar que promova o conhecimento do ambiente enquanto totalidade (conceito esse que também aparece na PNEA).

A concepção de transversalidade e de interdisciplinaridade aponta para a complexidade do real e para a necessidade de se considerar a teia de relações entre seus diferentes e contraditórios aspectos. Baseia-se na crítica à construção do conhecimento na modernidade, o qual adota o método da racionalidade instrumental e universal e resulta no processo de fragmentação tecnicista do conhecimento, tomando a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado do real. De acordo com os PCNs,

Ambas – transversalidade e interdisciplinaridade – se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (BRASIL, 1998, p. 29)

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim, recupera a ideia primeira de cultura (formação do ser humano total), o papel da escola (formação do ser humano inserido em sua realidade) e o papel do ser humano (agente das mudanças do mundo). Não se é humano fora de um tecido social. Logo, o conhecimento não se estabelece com base em nexos lógico-formais, mas se apresenta de maneira axiológica nos problemas de natureza ético-política (SEVERINO, 2004).

Seguindo esse raciocínio, se a interdisciplinaridade pode ser considerada um processo educativo, a EA é eminentemente interdisciplinar e o tema meio ambiente é transversal, podendo ser tratado por diferentes disciplinas do currículo escolar, pois coaduna com as diversas áreas do conhecimento. Logo, a EA, na perspectiva crítica defendida neste texto, não pode ser vista como um saber único, porque as questões socioambientais englobam o conjunto de diferentes vertentes, permeadas por diversos saberes, como os sociais, os políticos, os ambientais, os econômicos e os culturais.

A transversalidade consiste na abordagem de temas – neste caso, o meio ambiente – que dialogam com o conteúdo pré-estabelecido e organizado de forma curricular nas disciplinas (LOMBARDI, 2003). Há, contudo, certa superficialidade na transversalidade

enquanto enfoque linear, sem muito aprofundamento do conhecimento, algo que outrora fora criticado por correntes que se posicionam contra o positivismo e contra o determinismo na construção do conhecimento.

A necessidade de consolidação de um processo educativo que desloque a fragmentação do saber e que contemple a totalidade<sup>38</sup> social é tarefa bastante desafiadora, tanto no que se refere a seu entendimento, quanto no que se refere a sua prática. Consoante Loureiro (2006a, p. 128),

A fragmentação do saber está intimamente vinculada à divisão social do trabalho, à exploração dos sujeitos alijados do direito de conhecerem a integridade do processo produtivo/criativo em que se inserem, à especialização para aumento de eficiência competitiva, tendo sido questionada por autores de diferentes tendências críticas desde o século XIX. Logo, está direcionada a uma forma determinada historicamente de sociedade que se consolidou nos últimos séculos. Caso se ignore esse contexto, aceita-se ser possível mudar a configuração disciplinar sem mudar as relações sociais que as definem.

O(a) professor(a) e a instituição precisam se preparar para o trabalho interdisciplinar, mas sem a característica de trabalho multidisciplinar, como se cada um(a) fosse responsável por sua disciplina apenas, tal qual ocorre na transversalidade ou na perspectiva do tema gerador. Trabalhar interdisciplinarmente é se conectar à concretude cotidiana e passar a se dedicar às complexidades da vida em sociedade de maneira científica e necessária (FRIGOTTO, 1995).

Segundo Follari (1995), é muito comum atribuir conceitos e práticas errôneas à interdisciplinaridade ou mesmo dizer que se realiza a interdisciplinaridade apenas juntando as ciências e/ou disciplinas na tentativa de contemplar a totalidade da realidade social (SANTOS; MODESTO, 2016). A conexão das ciências não é interdisciplinaridade, segundo o mesmo autor. Isto, no caso, refere-se à pandisciplinaridade (FRIGOTTO, 1995) ou mesmo à multidisciplinaridade, já que cada sujeito, em sua especialidade, se junta a outro(s) para trabalhar com os mesmos objeto e finalidade.

Então, compreender a necessidade da interdisciplinaridade é compreender a dinâmica societária atual e perceber que a fragmentação do conhecimento e a superespecialização não formam sujeitos emancipados para atuar na concretude cotidiana das relações sociais

---

<sup>38</sup> A noção de totalidade, sem cair na superficialidade das interpretações rápidas e estereis, parte da conexão entre a realidade e as partes que permeiam o ser social formando um todo. O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, compõe uma das partes desse complexo emaranhado de teias de categorias, dentro das quais existem novas categorias que se interligam e formam um todo que compõe a realidade concreta (SANTOS; MODESTO, 2016). Portanto, a totalidade enquanto categoria está em movimento dialético constante, imbricada na história. Cada parte se relaciona com outra parte, de forma coerente e determinada, inserida na realidade objetiva, uma completando a outra (LUKÁCS, 2012).

existentes, mas sim para reafirmar e reproduzir as contradições existentes entre capital e trabalho. Nessa direção, afirma Japiassu (1976, p. 96-97) que:

Foi uma filosofia das ciências, mais precisamente o positivismo, que constituiu o grande veículo e o suporte fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada objeto particular, constituindo a propriedade privada desta ou daquela disciplina.

Logo, para que a prática interdisciplinar ocorra, o(a) professor(a) e a instituição precisam conhecê-la não do ponto de vista da racionalidade moderna, técnica e instrumental, mas do ponto de vista epistemológico (FRIGOTTO, 1995) e político (FOLLARI, 1995). Sobretudo, devem atribuir à prática educativa conectores que permitam que o(a) aluno(a) dialogue com a dimensão socioambiental, com as questões de gênero e, ao mesmo tempo, com a história e a sociologia, por exemplo, não como mera transmissão e memorização de conteúdos, mas como entendimento acerca da realidade concreta.

Isto aponta que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como esse processo aberto, pessoal e coletivo, de construção do conhecimento pelo diálogo e aproximação entre ciências e saberes, que permita a apreensão da totalidade social, sem, contudo, idealizar o todo ou “misturar” teorias e metodologias que não são compatíveis do ponto de vista ontológico (da constituição do ser social). Instituir a interdisciplinaridade não é o mesmo que defender um pluralismo sem criticidade, em que o complexo se dilui na simples convivência do diverso. Compreender o complexo exige método, e método exige coerência epistemológica e intencionalidade explicitada. (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 696)

O trabalho interdisciplinar, do ponto de vista crítico, se verifica na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências e no campo educativo, decorrendo da forma de o ser genérico humano produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito do conhecimento. Daí, há a necessidade de se buscar compreender que a interdisciplinaridade na produção do conhecimento é fundada no caráter dialético da realidade social e na natureza intersubjetiva de sua apreensão (LUKÁCS, 2010).

Todos os fatores explicitados influenciam diretamente a formação e a prática do(a) educador(a), capacitando-o(a) para ser um intelectual que opera a serviço dos interesses do Estado e cuja formação social visa primordialmente manter e legitimar o *status quo* (GIROUX; MCLAREN, 2009). A falta de compreensão efetiva do conceito de interdisciplinaridade pode ser a causa dessas concepções, as quais configuram um obstáculo para a sua implantação nas escolas, como é possível verificar no trecho a seguir em que um(a)

dos(as) entrevistados(as) reduz ingenuamente a interdisciplinaridade à ação de intercalar disciplinas.

*Então, eu trabalhando em determinada escola começo a fazer um trabalho sobre meio ambiente junto com os meninos. **Intercalando com todas as disciplinas, na verdade casando**, porque como a gente é polivalente e a gente não tem a **área específica ciências biológicas**, essa coisa mais específica que tem mais contato.*  
(P1)

Há, nesse fragmento, a limitação da EA à disciplina de Ciências e Biologia, ou seja, à área de Ciências Biológicas. Isto é justificável em decorrência da insegurança e da falta de preparo das demais áreas do ensino para a inserção da EA na prática pedagógica, em virtude, muitas vezes, de uma formação inicial muito especializada, sem espaço para discussões sobre a práxis socioambiental. Tal questão, mais uma vez, reduz a EA a uma determinada área, disciplina e profissional.

Fazendo uma simples analogia, as pessoas envolvidas em um casamento interagem entre si, entretanto, em alguns momentos, tendem a recuar para poder viver harmonicamente juntas, mesmo que não estejam de acordo. Isto também pode ocorrer nas relações profissionais entre docentes em busca de um trabalho interdisciplinar. No entanto, é preciso estar disposto e saber que, em algumas decisões, será preciso, por um bem maior, abrir mão de seus posicionamentos e abandonar vaidades onerosas, visando à concretização de propostas interdisciplinares.

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre PPP, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e fragmentado de reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos(as) educadores(as) ainda são preocupantes. Nesse ínterim estão a EA e os(as) educadores(as) formados(as) dentro dessa lógica, preocupados(as), na maioria das vezes, com a degradação da natureza e com o compartilhamento de soluções paliativas ou mitigadoras, engendradas pela racionalidade hegemônica para a resolução de “problemas ambientais”<sup>39</sup>. Essa dinâmica espelha uma prática pedagógica limitada pelo discurso inadequado e ingênuo<sup>40</sup> que forja o papel político do ato pedagógico, tornando-o, ao mesmo tempo, vertical e excludente.

<sup>39</sup> A expressão “problemas ambientais” é utilizada com o propósito de chamar atenção para a dicotomização ser humano-natureza legitimada pelo paradigma hegemônico. Nesse sentido, esses problemas se restringem aos problemas considerados pela lógica dominante, isto é, àqueles que dizem respeito à natureza, pura e simples.

<sup>40</sup> “A consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, 2009, p. 113).

Somando-se a isso, os(as) docentes não se sentem pertencentes à escola em que lecionam e, portanto, não se reconhecem em determinadas ações de EA que surgem nesse espaço, pois entendem que as escolas têm donos(as) que não fazem parte de uma ação integrada. Logo, não se sentem confortáveis trabalhando para um(a) colega, já que não pensam em si mesmos como membros de uma coletividade. Fica a EA a cargo da iniciativa de determinado(a) professor(a), como debatido no fragmento a seguir:

*A gente só sente falta. Por exemplo, eu fui que tive a ideia, eu é que sempre estou cutucando os meninos. Vamos, vamos fazer! E aí eu sinto falta dos outros colegas. A gente fez reunião com todos os professores dizendo que o projeto existia, como era que funcionava e que precisava do apoio de todos, mas... O projeto é de fulano, deixa ele fazer. (P5)*

O comprometimento dos(as) professores(as) é um obstáculo psicossociológico (JAPIASSU, 1976) que pode residir na falta de formação específica, na acomodação à situação estabelecida e no medo de perder o prestígio pessoal que impede a montagem de uma equipe especializada em busca de uma linguagem comum. Com certeza, não é tarefa fácil abrir-se para a interdisciplinaridade, porque, mais do que estar disposto(a) a aprender novos conteúdos escolares, é preciso estar preparado(a) para se descortinar para o outro, dialogar e questionar, em um processo de autoconhecimento e de aceitação coletiva da incompletude e da importância de si mesmo e do(a) outro(a).

Esta é uma tarefa bastante desafiadora em uma sociedade instaurada em padrões dominantes e desiguais de poder, os quais fortalecem a cegueira intencional do/no outro. Além disso, o trabalho docente, muitas vezes, concebido como técnico, no meio do turbilhão de acontecimentos alienantes da lógica do mercado, pressiona e reforça as condições para o exercício da atividade docente em mais de uma escola pela sobrevivência na amálgama do capital.

*É muito difícil trabalhar com professor, principalmente os professores que são da casa e trabalham em outras escolas. Não tem tempo para conversar sobre isso. Isso demanda muito tempo. (P2)*

Para Severino (2001, p. 38), não há uma articulação nas escolas entre “as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas”, merecendo destaque “a hipertrofia do administrativo sobre o pedagógico, com o estranho desenvolvimento de uma postura autoritária e autocrática no exercício do poder”. O autor afirma ainda: “nossa experiência cotidiana das relações no interior da escola comprova, mais uma vez, que a

divisão técnica do trabalho se sobrepõe a uma divisão social, fundada na distribuição desigual do poder” (SEVERINO, 2001, p. 38).

Daí, a necessidade de um bom relacionamento entre docentes e de um trabalho coletivo, de equipe, nas escolas. Discorrendo sobre o trabalho interdisciplinar, Santomé (1998, p. 29) defende que “um corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a esse modelo de currículo”.

O(a) professor(a) interdisciplinar demanda diálogo (FAZENDA, 1991) enquanto ação exercida com ele próprio, com os seus pares, com os(as) alunos(as) e com a comunidade. Sim, sua comunidade, porque, ao abraçar a interdisciplinaridade, o(a) docente se assume corresponsável pelo que acontece com aquele(a) e naquele(a) espaço, bem como com os que ali estão. Não se sente de passagem, mas vinculado(a) àquela comunidade. Logo, o saber e o método interdisciplinares não representam fusão e integração dos conhecimentos provenientes de diferentes ciências, mas a reformulação de seus paradigmas de conhecimento com base nos problemas sociais, históricos e, portanto, ambientais que se apresentam aos(as) novos(as) profissionais, como o relato a seguir apresenta.

*Confesso que obtive ajuda do professor de matemática, porque pedi. Mas não cheguei a conversar com a de português. **Creio que às vezes o trabalho interdisciplinar não acontece na escola, porque falta diálogo, a falta de tempo, a falta de disponibilidade dos sujeitos.** (P3)*

Assim, a interdisciplinaridade, pressuposto da EA, não é um princípio epistêmico que legitima determinados saberes e relações de hierarquia entre as ciências, nem um método único para articular conhecimentos capazes de produzir uma metaciência. Constitui-se uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o intuitivo, o cognitivo e o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimento abertos às novas concepções e compreensões do mundo e à constituição do sujeito integral. Portanto, traduz-se como trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola (COSTA; LOUREIRO, 2015).

Ainda sobre as dificuldades de inserção da EA na escola de forma interdisciplinar, o(a) docente ressalta:

*Embora seja uma metodologia que se pretende interdisciplinar que tem toda uma potencialidade, na prática, às vezes, isso não acontece **porque os professores não estão às vezes disponíveis para se trabalhar junto.** (P3)*

Quanto ao trabalho docente para a coletividade, é perceptível que, em muitas ocasiões, os(as) professores(as) não estão disponíveis para exercer a autocriticidade ou a alteridade, ouvir e se colocar no lugar do(a) outro(a), para, a partir daí, reformular o conhecimento e buscar, em conjunto, práticas pedagógicas interdisciplinares comprometidas com valores éticos e emancipatórios de enfrentamento dos problemas socioambientais.

Diante de tais desafios para a implementação de uma EA que se dê verdadeiramente pautada em aspectos interdisciplinares, o(a) docente a seguir afirma:

*A interdisciplinaridade é linda, mas dá muito trabalho.* (P2)

Essas dificuldades ajudam a explicar, muitas vezes, os resultados inconsistentes das tentativas de trabalho interdisciplinar, mesmo os de docentes que se empenham em realizar um estudo sério sobre o tema (MACHADO, 2000). Para Santomé (1998), as práticas interdisciplinares na escola exigem do(a) professor(a) uma postura diferenciada:

Planejar, desenvolver e fazer um acompanhamento contínuo da unidade didática pressupõe uma figura docente reflexiva, com uma bagagem cultural e pedagógica importante para poder organizar um ambiente e um clima de aprendizagem coerentes com a filosofia subjacente a este tipo de proposta curricular. O movimento de consolidação de uma EA comprometida com a transformação da realidade rumo à sustentabilidade socioambiental é possível por meio de uma prática pedagógica crítica e emancipatória, dentro do viés político e de adesão da realidade socioambiental complexa. Essa força significativa de resistência que traz novos fazeres e saberes é o que pode mudar o curso da história pela práxis de sujeitos. (SANTOMÉ, 1998, p. 253)

Com essa estratégia de ação eminentemente coletiva e de caráter participativo, buscam-se superar as fronteiras disciplinares dos diferentes saberes e formações, construindo um conhecimento ampliado e mais complexo da realidade para que a intervenção educacional esteja apta à transformação.

Para tanto, as mudanças nas metodologias de ensino devem contar com a participação efetiva dos(as) professores(as) e partir da própria prática docente, mas nunca devem ser impostas “de cima pra baixo”, já que as mudanças impostas, em geral, não funcionam nas salas de aula (AMARAL, 1998). Daí a importância de se conhecer o que os(as) docentes pensam e sabem a respeito das propostas interdisciplinares e da EA. Se já trabalham dessa maneira, é fundamental conhecer as dificuldades que encontram e os resultados obtidos.

Mesmo diante de todos esses desafios para a prática interdisciplinar na escola para a qual muitos(as) professores(as) não foram devidamente orientados(as), sobretudo no âmbito acadêmico, há os(as) que buscam superar as dificuldades e contribuir com uma formação

integral do(a) educando(a), experimentando isso na prática, demonstrando interesse para desenvolver e construir práticas que permitam o diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo. O(a) entrevistado(a), a seguir, disserta sobre essa questão.

*Nós tivemos a adesão dos professores naquela ocasião, era nota, e eles concordaram. E, quando eles viram os resultados, aí disseram: “Não é que os meninos são danados mesmo!” E aí eles passaram a incentivar [...]. Pegando ações dessa natureza a gente vai organizar para favorecer a escola toda. Há alguma resistência da parte do outro, mas a maioria acaba vencendo. Então, nós estamos nessa situação. (P6)*

Paralelamente, há um reconhecido esforço por parte das DREs, na figura de seus(suas) coordenadores(as) de EA, em buscar uma prática pedagógica socioambiental para além de atividades pontuais e comemorativas, mas que seja parte integrante do PPP, como é afirmado no fragmento seguinte.

*A gente tem orientado muito que a **Educação Ambiental** deixe de ser um anexo, uma atividade que é feita à parte do plano de ação do projeto político-pedagógico, mas que ela passe a ser uma atividade que faça parte desse plano de ação dentro do seu cronograma anual, que já esteja ali presente estas atividades e a utilização dessas temáticas constantemente. (C2)*

Entretanto, essa preocupação não se configura no discurso dos demais coordenadores(as) entrevistados(as), o que não surpreende, pois alguns posicionamentos dos(as) docentes revelaram que suas respectivas diretorias não acompanhavam mais de perto as atividades de EA crítica incentivadoras de uma proposta de enfrentamento da crise socioambiental.

De acordo com Sato (2002), a prática da EA nas escolas é importante na medida em que procura desvendar a natureza do trabalho educativo e o modo como ele contribui com o processo de construção de uma sociedade sensibilizada e capacitada a enfrentar o desafio de romper os laços de dominação e degradação que envolvem as relações humanas e as relações entre a sociedade e a natureza. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário um corpo docente bem preparado e articulado para lidar com as questões socioambientais de maneira interdisciplinar.

Desse modo, existem barreiras para a implantação de ações socioambientais interdisciplinares na escola, as quais estão longe de desaparecer, embora não sejam intransponíveis. É preciso embeber essas atividades de um conteúdo que questione e favoreça a formação para a emancipação como um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Uma perspectiva participativa precisa

ultrapassar padrões individualizantes e excludentes por meio de um projeto de escola transformadora cujo fim seja “produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

### 5.1.3 Noções sobre Educação Ambiental

Nesta subseção, o esforço é identificar as concepções de EA dos(as) professores(as) que discutiram o Bloco Temático 3 (Apêndice D) e dos(as) coordenadores(as) de EA das DREs. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, esse delineamento é necessário, pois as concepções influenciam e/ou explicam alguns posicionamentos quanto à prática socioambiental dos(as) docentes e apontam para importantes questões sobre sua formação, sobretudo quando se trata de uma amostra de docentes que já possui alguma formação em EA, diferentemente dos(as) coordenadores(as) das DREs.

Vale ressaltar e retificar que não é objetivo desta análise comparar as concepções diagnosticadas, tampouco avaliar a prática educativa e os processos formativos pelos quais os(as) docentes passaram. Na verdade, o que se pretende é observar as concepções acerca da EA e de elementos considerados importantes para a efetivação de um processo crítico no tocante à participação, à cidadania, à democracia e ao currículo.

Não é possível somente a formação, isoladamente, resultar em transformações sociais necessárias e inadiáveis, não se trata de idealismo. Contudo, ela é provocadora da práxis socioambiental refletida pelo viés crítico defendido neste trabalho, fundamentado no materialismo histórico e dialético, consistente aporte teórico para esse objetivo.

Ao falar sobre suas práticas pedagógicas e sobre o entendimento de EA, constata-se que a maioria dos(as) educadores(as) já comenta a inter-relação das questões socioambientais, entendendo, relativamente, o caráter interligado do tema a outros grandes aspectos que constituem a sociedade complexa.

*Então, educação ambiental, o termo ambiental é uma redundância, pois não existe educação fora do ambiente. A educação ambiental acontece no ambiente e para o ambiente, com seus aspectos naturais, sociais, econômicos, culturais. Até porque se a gente observar hoje os grandes problemas que a gente tem em relação ao ambiente eles não possuem só causa ecológica. (P3)*

Grün (2007), que discute a epistemologia da EA ancorado em uma concepção filosófica, defende a inserção do “ambiental” na “educação”. Para esse autor, essa necessidade surge em razão da negação do ambiente durante todo o período da educação

moderna. Assim, se sua utilização tem caráter histórico, a EA é uma resposta da educação a uma crise da cultura ocidental que, durante a modernidade, “esqueceu” o vínculo indissociável entre o ser humano e o ambiente, negando, assim, a própria história da humanidade.

Ainda analisando o que foi dito pelos(as) professores(as) entrevistados(as), ao afirmar ser o processo educativo ambiental de grande abrangência, presente no “todo”, perde-se um pouco essa compreensão, já que o(a) educador(a) parece não entender a complexidade dessa onipresença, transpondo as práticas de EA a atividades ingênuas que, não relacionadas com o “todo”, tornam-se pontuais (OLIVEIRA, 2012), como ilustra o fragmento a seguir.

*A educação ambiental é o todo. A gente ouve: eu moro numa cidade que tem esses riachos que usam a cidade, que eram riacho e hoje são córregos entre paredes de concreto e, quando a maré sobe, a gente percebe aquilo coberto de material plástico. Uma cena que dói! A gente vai muito em cima dessas cenas pesadas. Mas na verdade é isso, é atitude próxima que nos leva a grandes atitudes. E nós, como professores, temos essa oportunidade de falar, de apanhar aquele lixinho e aquele papelzinho que o aluno deixou. (P6)*

Mesmo quando possui traços críticos, o discurso acaba por recair em visões ingênuas que simplificam e reduzem a EA Crítica e as ações políticas que circundam essa perspectiva do processo educativo. Há, nesses discursos, certa banalização, quiçá cooptação, do que vêm a ser ações verdadeiramente críticas. Desse modo, há a introdução de um discurso consensuado que se modifica para um enunciado crítico, mas mantém a ingenuidade e a particularização sobre o tema. Existem mudanças no enunciado dessas concepções, o que é oposto a transformações que se manifestam efetivamente numa renovada práxis educativa. Tal fato aparece, em especial, quando as falas revelam ações preocupadas com comportamentos e atitudes individualizantes.

*Essa a questão da educação, que como professora você quer e você sonha com uma educação melhor. Aí você vê atitudes mínimas, que não têm nada a ver com a educação. Eu sou muito incomodada. Nas minhas duas escolas todo ano tem esse momento que a gente para para conversar, para colocar os alunos para limpar, para pegar papel, pegar copinho, saquinho plástico de pipoca reina. (P4)*

Essa polissemia de abordagens manifesta no campo da EA impõe a necessidade de se refletir sobre os elementos que fundamentam o pensamento hegemônico que preconiza a reprodução da ordem posta na sociedade atual. Nessa ótica, para refletir sobre a problemática socioambiental na atualidade, é oportuno recuperar uma das formulações elaboradas por Gramsci (1995, p. 101) ao discutir a função dos intelectuais a serviço de tal ordem: “por isso é

necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la”.

Nas análises, sobressaem visões individualizantes associadas à manifestação do entendimento da EA Crítica. Não obstante sejam menos ingênuas, buscam mudanças comportamentais que não questionam o padrão societário vigente e que não problematizam a ditadura do consumismo.

*Na realidade o que é que eu entendo por educação ambiental: É educação mesmo. É você ter um respeito pelo ambiente, não só pelo ambiente como pelo outro. Educação para mim antes de tudo tem a palavra respeito. É você se sentir pertencente, aquilo lhe pertence, você faz parte, você utiliza. (P4)*  
*Primeiro é a conscientização da gente próprio. (P1)*

Individualização, preservação, conscientização e comportamento são quatro questões que, postadas na tendência reprodutora da lógica mercadológica, inundam as visões dos dois grupos de educadores(as) entrevistados coletivamente, mudando muito pouco no processo permanência-criação (OLIVEIRA, 2012). Todavia, como aponta Loureiro (2011), apenas perceber ou sensibilizar-se para as questões socioambientais não significa qualidade de consciência nem exercício de emancipação. É necessário superar essas armadilhas por um princípio dialético de historicidade, de formação política e de enfrentamento da realidade dominante pela atuação cidadã e política.

*Quando se fala em educação ambiental, por exemplo, ambiente você tem que falar do ambiente interno também, o seu próprio ambiente, do seu corpo que está relacionado com o meio ambiente. Aí eu falo assim: “você precisa preservar o seu corpo; para você preservar o seu corpo, você precisa preservar o meio ambiente, porque, senão, se você não preserva o meio ambiente, você vai estar agredindo o seu próprio corpo”. As ações de educação ambiental visam não somente transformar o meio ambiente, mas também transformar o seu próprio corpo. Ter uma qualidade de vida melhor. Essa questão de você ter conhecimento sobre as questões ambientais que não só envolvem as questões ecológicas, mas as questões econômicas também. [...] A questão social mesmo, por exemplo, faz uma pressão enorme sobre o meio ambiente. A questão econômica também faz uma pressão gigantesca sobre o meio ambiente. (P2)*

Essa diversidade de concepções que se manifesta no campo da EA é tão expressiva que não basta apenas concebê-la ou assumi-la como crítica, uma vez que, nessa vertente, existem diversas variações e temáticas: algumas delas se fundamentam, de uma maneira mais radical, nos pressupostos do materialismo histórico e dialético; outras se inspiram ou recebem, em alguma medida, certa influência dessa matriz teórica, fato que contribui para a pulverização da crítica no campo da EA.

Assim, partindo da definição apresentada por Tozoni-Reis (2007), a vertente crítica da EA, assumida para a elaboração deste estudo, concebe a EA ancorada em uma matriz teórica que entende a educação na perspectiva da transformação social, isto é, como uma prática social voltada para criar condições individuais e coletivas para o enfrentamento da degradação socioambiental resultante do modo de produção capitalista (LOUREIRO, 2004).

Inquieta o quanto as concepções de EA dos(as) docentes estão inebriadas da ideologia dominante, mesmo quando estes(as) passaram por processos formativos em EA. Este é um quadro que sustenta e aflige, embora se compreenda, de modo dialético, a realidade e se negue sua linearidade, pois existe uma dinâmica contemporânea destrutiva e beligerante, de elevado risco para a sociedade (LOUREIRO, 2006a).

Em uma constatação ainda mais grave, a maioria dos(as) coordenadores(as) de EA das DREs entrevistados(as) não possuía formação – inicial e/ou continuada – em EA. Esse fato é reforçado pelo discurso reducionista de EA em muitos aspectos, como é possível constatar em um dos fragmentos:

*Vimos uma grande necessidade em visitar as escolas, no entorno, na própria escola, o quanto falta ainda a conscientização na questão do trato com o lixo. (C3)*

A questão do lixo é apontada pelos ambientalistas como um dos mais graves problemas socioambientais urbanos da atualidade, a ponto de ter se tornado objeto de proposições técnicas para seu enfrentamento e alvo privilegiado de programas de EA nas escolas brasileiras. No entanto, apesar da complexidade do tema, muitas ações de EA na escola são implementadas de modo limitante, já que, em função da reciclagem, desenvolvem apenas a coleta seletiva de lixo em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente a respeito dos valores culturais da sociedade de consumo, do consumismo, do industrialismo, do modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos da questão do lixo (LAYRARGUES, 2002).

A despeito dessa tendência pragmática, poucos esforços têm sido dedicados à análise do significado ideológico da reciclagem e suas implicações para a EA restrita e simplista, mais preocupada com a promoção de uma mudança comportamental sobre a técnica da disposição domiciliar do lixo (coleta convencional x coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna.

Essa prática educativa tende a tornar a reciclagem do lixo uma atividade-fim em vez de considerá-la um tema-gerador para o questionamento das causas e das consequências da

questão que envolve tal problema socioambiental, remetendo-se, de forma alienada, à discussão dos aspectos técnicos da reciclagem e evadindo-se da dimensão política que circunda a questão do lixo. Por tudo isso, para Layrargues (2002, p. 216),

A educação é apontada ingenuamente como solução para tudo, como se fosse um mero instrumento de socialização. Mas é também, por intermédio da escola, um instrumento de dominação, de manutenção da ideologia hegemônica e dos interesses da classe dominante, em luta contra as forças contra-hegemônicas. A educação é um aparelho ideológico que se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários. E cada ação cotidiana, cada projeto, como os programas de Coleta Seletiva de Lixo nas escolas, carregam uma determinada filiação ideológica, ainda que não intencional.

Em contrapartida, mesmo com tantas demandas de ações socioambientais consensuadas em um padrão hegemônico de poder, há de se reconhecer o esforço de um(a) dos(as) coordenadores(as) para fomentar debates e até mesmo a formação continuada dos(as) professores(as) lotados(as) na DRE pela qual é responsável.

*É uma formação que a gente trabalha diversos temas ambientais e os professores desenvolvem projetos na escola e repassam também as temáticas ambientais na escola, tentando fazer com que os seus pares, os outros colegas professores, entendam que Educação Ambiental é um tema transversal e pode ser trabalhado por qualquer disciplina, em qualquer momento e por todos que fazem parte da escola, com a comunidade intra e extraescolar. Então, trabalhamos neste sentido e com esse objetivo de que esses professores e coordenadores que participam da roda de estudo levem para a escola esse pensamento, de estar fomentando constantemente discussões e ações em Educação Ambiental.*

*Educação Ambiental seja usada no dia a dia e não somente nas datas comemorativas, naquelas datas estanques, mas que seja uma discussão contínua. Outra coisa é o apoio que a gente tenta dar aos projetos que os próprios professores têm. E a gente tem conversado muito neste ano, em que as escolas estão num processo de atualização de seus projetos político-pedagógicos. A gente tem orientado muito que a Educação Ambiental deixe de ser um anexo, uma atividade que é feita à parte do plano de ação do projeto político-pedagógico, mas que ela passe a ser uma atividade que faça parte desse plano de ação dentro do seu cronograma anual, que já esteja ali presente estas atividades e a utilização dessas temáticas constantemente. (C2)*

Nesse sentido, é importante compreender que não há EA Crítica sem a participação política de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo, pois ela é fundamentalmente uma pedagogia de ação. Com isso, a EA é elemento inserido em um contexto maior, que produz e reproduz as relações da sociedade (inclusive o embate hegemônico), as quais, para serem transformadas, dependem de uma educação crítica e de uma série de outras modificações nos planos político, social, econômico e cultural. A EA e, sobretudo, a educação são alguns dos mais nobres veículos de mudança na história, a

conquista de um direito inalienável do ser humano, mas não agem isoladamente (LOUREIRO, 2011).

## 5.2 PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA SOCIOAMBIENTAL E A LEI n.º 6882/2010

Os desafios da realidade requerem um novo formato para a prática docente, o qual responda às demandas emergentes no contexto da sociedade contemporânea. Esse formato propõe buscar a superação das concepções tradicionais do processo educacional, as quais são sustentadas por uma lógica formal que hierarquiza, fragmenta e disciplina conhecimentos e conteúdos, propondo, ainda, uma estrutura curricular rígida. Como contraponto, a EA Crítica apresenta estratégias para novas possibilidades de produção de conhecimentos, de acordo com as necessidades das demandas sociais.

Por tudo isso, a EA Crítica se volta para a formação humana, para a formação política. Objetivamente, isso significa dizer que o conceito central do ato educativo deixa de ser a transmissão de conhecimentos, a qual, por si só, não é suficiente para gerar um “sujeito ético”. É a própria práxis educativa, a indissociabilidade teoria-prática na atividade humana consciente de transformação do mundo e de autotransformação, que ganha a devida centralidade. Isso implica favorecer a contínua reflexão das condições de vida, na prática concreta, como parte inerente ao processo social e como elemento indispensável para a promoção de novas atitudes e relações políticas que estruturam a sociedade (LAYRARGUES; LOUREIRO, 2013).

Logo, ao destacar a práxis educativa, crítica, política e dialógica, é preciso estruturar processos democráticos e participativos que favoreçam a superação das relações de poder consolidadas e garantir o exercício da cidadania, principalmente daqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade socioambiental (LOUREIRO; AZAZIEL; FRANCA, 2007). Isto significa dizer que não só a participação é fundamental, mas que a participação popular é determinante, é a construção de processos em que os grupos expropriados e discriminados adquirem centralidade, condição para que as contradições e os conflitos sociais sejam explicitados, enfrentados e superados pelo protagonismo daqueles(as) que portam materialmente o que é distinto do poder hegemônico. Esta é, portanto, uma alternativa possível concretamente.

É imprescindível entender que não bastam leis, documentos ou princípios aprovados em grandes conferências, já que estas, muitas vezes, legitimam o caráter neoliberal. Na

verdade, são indispensáveis as discussões apropriadas na luta política dos sujeitos individuais e coletivos, as quais conformam o campo da EA transformado em práticas sociais e políticas efetivas, realmente assumidas pelos órgãos gestores e pelos agentes da educação (OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, espera-se que as mudanças se estruturam. É, portanto, preciso retomar, no horizonte imediato, as políticas públicas como políticas universais democratizantes, de direito à cidadania, à educação e à participação, tal como preconiza a Constituição (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, esta subseção trata da Lei n.º 6882/2010 (PEEA) e de seu caráter prático e potencial no que tange à inserção da EA em escolas públicas estaduais de Sergipe. Para tanto, serão analisadas as ECs, especificamente o Bloco Temático 4 (Apêndice D), e as entrevistas realizadas com os(as) coordenadores(as) de EA. Com isso, apresentam-se caminhos viáveis e factíveis para a inserção da EA nas escolas, partindo da política em questão e refletindo sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a implementação da EA na educação formal, para apontar diretrizes necessárias à construção de políticas públicas afinadas com a EA Crítica.

### **5.2.1 Função social e política da escola**

A função política e social da educação se refere ao processo de crítica e negação das relações de poder, considerando o papel da educação escolar como processo de negação das condições materiais que efetivam essas relações. Com base nas contradições da sociedade capitalista, torna-se possível compreender a necessidade de se estabelecer a crítica ao modelo de educação formal pautada pelas relações capitalistas de trabalho.

Quanto ao caráter político da educação, para Charlot (2013, p. 55):

A saturação em política e as modalidades de politização dos fenômenos sociais são, portanto, bem variáveis, embora todos, direta ou indiretamente, tenham implicações políticas. Não basta, então, afirmar que a educação é política. O problema verdadeiro é saber no que ela é política.

O autor ainda afirma que a educação é política em pelo menos quatro sentidos que se articulam entre si: (a) “transmite à criança os modelos de comportamento vigentes na sociedade” (CHARLOT, 2013, p. 56); (b) “forma a personalidade segundo normas que refletem as realidades sociais e políticas” (CHARLOT, 2013, p. 59); (c) “na medida em que transmite às crianças ideias políticas sobre a sociedade, a liberdade, a igualdade, etc.” (CHARLOT, 2013, p. 60); e (d) “na medida em que a escola, instituição social cuja

organização e funcionamento dependem das relações de força sociais e políticas, se encarrega dela” (CHARLOT, 2013, p. 62).

Portanto, a escola desempenha um papel político na medida em que propaga uma educação que tem em si mesma um sentido político. Os grupos sociais e as classes também procuram fazer dela um instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas ideias. A escola é palco de lutas que traduzem as tensões que atravessam a sociedade, a começar pela luta de classes. Entretanto, a escola que se pretende laica e politicamente neutra serve, antes de tudo, aos interesses da classe dominante, mesmo não estando totalmente fechada aos modelos e às ideias das outras classes sociais. Ela é, ao mesmo tempo, uma vítima e uma fonte de propagação da ideologia dominante, porque confunde os modelos, as normas e as ideias da classe dominante com os da sociedade e, ainda assim, com os da humanidade.

Por tudo isso, mais uma vez, Gramsci (2004) pensa o papel e o significado da escola na construção do processo de hegemonia. Para tanto, a escola se encontra organizada na perspectiva de tornar-se uma estratégia a mais capaz de possibilitar à classe trabalhadora a aquisição de recursos decisivos à construção de sua hegemonia<sup>41</sup>. Assim, a principal estratégia para a elevação hegemônica na ótica de Gramsci é a elevação intelectual, atuando a escola como a organização responsável pela formação de intelectuais em uma larga e diferente natureza.

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2004, p. 19)

A função da educação escolar precisa estar estruturada na superação das relações de poder presentes na sociedade de classes, ou seja, a educação escolar está vinculada aos processos de transformação social que compreendem a apropriação de um conhecimento e de uma prática pedagógica estruturada numa perspectiva crítica. Os estudos e as análises que recaem sobre o processo do trabalho educativo se sustentam numa base de pensamento cuja referência principal é a crítica à sociedade capitalista.

---

<sup>41</sup> Gramsci expressa essa posição no período da guerra (1914 - 1918), quando de sua discordância pública contra a proposta de escola profissionalizante do governo italiano, contexto esse bastante contemporâneo à educação brasileira atual.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel da crítica como elemento indispensável para a efetivação da dimensão histórica e política da educação. Essa efetivação somente obterá resultado a partir do momento que o processo educativo se estruturar no princípio coletivo, ou seja, que haja participação efetiva de todos(as) os(as) envolvidos(as) no desenvolvimento do educando e que, ao mesmo tempo, estejam alinhadas a teoria e a prática educativa na vertente crítica da realidade educacional concomitantemente à socioambiental. A função política a ser realizada pela escola implica que, além de oferecer uma formação acadêmica, desenvolva também no(a) estudante capacidades políticas, tais como pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige a sociedade.

Mészáros (2008, p. 25) considera que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para isso, é necessária a crença em que as mudanças substanciais, mesmo acusadas de utopismo, são realizáveis, uma vez que não existe um sistema infinito que faça emergir, todo o tempo, suas próprias contradições. Isto é imprescindível para fortalecer a ideia do enfrentamento para a própria transformação.

A crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente estabelecido: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral. (GRAMSCI, 2004, p. 33)

A proposta é a de uma ruptura com o pensamento que consolida o processo educativo como espaço de reprodução e o(a) professor(a) como repetidor(a) de conhecimentos produzidos por outros(as). Ao assumir que a dialogicidade, por meio do movimento participativo, é o caminho sócio-político para a formação de sujeitos sociais críticos, somente com o entendimento da totalidade dos seres humanos como sujeitos individuais-coletivos historicamente constituídos será possível a transformação do paradigma dominante em uma lógica contra-hegemônica de justiça social.

Dessa forma, Gramsci (2004) afirma que a prática da escola tem profundas implicações na vida social e é instrumento de mudança. Concebe que a escola pode auxiliar a criação de novos horizontes que superem o poder do Estado coercitivo, que tem se prestado à manutenção da acumulação do capital e à garantia da hegemonia do capitalismo. Sugere um novo intelectual na modernidade, propondo novas formas de intelectualidade e criando uma

nova cultura escolar: que priorize a dimensão crítica da atividade intelectual, ou seja, os “intelectuais orgânicos” (GRAMSCI, 2004).

São orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, vinculam-se profundamente ao modo de produção do seu tempo e elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (GRAMSCI, 2004, p. 518). Tal intelectual deve ser construtor, organizador e educador permanente, de modo que “da técnica-trabalho se chegue à técnica-ciência, à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista + político)” (GRAMSCI, 2004, p. 551). A interconexão do mundo do trabalho com o universo da ciência, com as humanidades e com a visão política de conjunto forma, em Gramsci, o novo princípio educativo e a base formativa do intelectual orgânico (SEMERARO, 2006).

O exercício da intelectualidade, portanto, é função da inteira coletividade, é dialético. Para Semeraro (2006, p. 380):

Embora alguns tenham funções mais acentuadamente intelectuais na sociedade, o grau dessa atividade entre seus componentes é apenas quantitativo, nunca qualitativo. Isso quer dizer que o desempenho de diferentes funções “intelectuais” nunca deve justificar hierarquias ou divisão de classes na sociedade.

Entretanto, em tempos modernos, os intelectuais orgânicos não se tornaram obsoletos, mas se encontram diante de novas tarefas. Como nunca, precisam aprender com Gramsci a difícil arte de lidar com a diversidade sem cair no relativismo, de lutar contra os dogmas sem deixar de buscar a verdade, de respeitar a particularidade sem se pulverizar, de construir a unidade sem transformá-la em uniformidade, de realizar a democracia popular contra os simulacros pós-modernos. Se essas considerações estiverem certas, torna-se necessário pensar também novos partidos com dimensões éticas e políticas capazes de “fundar novos Estados” (GRAMSCI, 2004, p. 111).

Nesse contexto pós-moderno, surgiu, em 2004, aqui no Brasil, o movimento Escola Sem Partido (ESP)<sup>42</sup>, idealizado pelo advogado Miguel Nagib, que, ao longo dos últimos anos, contou com a colaboração de dois deputados, os irmãos Flávio e Carlos Bolsonaro. O ESP possui impactos diretos e irreversíveis sobre o conjunto da classe trabalhadora brasileira, em especial sobre aquele setor do funcionalismo – já bastante precarizado – ligado à escola pública. Por tudo isso, esse movimento representa uma grave crise da educação atual que se

---

<sup>42</sup> Está em tramitação no Senado Federal o Projeto de Lei n.º 193/2016.

expressa no aprofundamento da histórica dualidade no ensino brasileiro (característico de toda sociedade de classes).

Aliás, no ambiente histórico e cultural da chamada pós-modernidade, projetos como o ESP, cujo eixo é a descaracterização do ensino como lugar de socialização e de inserção no mundo pela via do conhecimento, configuram-se como expressão contemporânea da barbárie capitalista, que se torna ainda mais regressiva no contexto da crise. Com isso, há a tentativa de construção de uma escola mais adequada aos propósitos dos ajustes estruturais demandados pela ordem capitalista global: do ataque aos direitos sociais à inviabilização da escola como *locus* da ciência e de sua difusão, já que isso demanda justamente aquilo que o ESP quer interditar – o questionamento da realidade e de suas múltiplas dimensões.

A realidade decadente da educação brasileira tem se agravado, especialmente ao longo dessas últimas duas décadas. Em virtude de inúmeros intelectuais que outrora possuíam posições de resistência à ditadura e de cumplicidade com os movimentos populares e que aos poucos passaram a ser “funcionários(as)” de partido e gerentes técnico-administrativos(as) dos aparelhos do poder governamental (SEMERARO, 2006), dando origem a uma legião de especialistas em estratégias eleitorais, de profissionais da imagem e das artimanhas jurídicas, em um hibridismo ideológico, mediante tráfico de influência que se utiliza “abusivamente” dos meios de comunicação em massa.

Esse processo tem sido uma das causas da profunda crise política e educacional, hoje em curso, que cala muitos intelectuais e dissemina o descrédito na democracia e no sistema representativo de uma sociedade consternada. Enquanto os partidos e seus intelectuais permanecerem na esfera do econômico, da burocracia e do populismo, não haverá o salto para a esfera ético-política, a única por meio da qual é possível pensar o País como um todo e em condições de universalizar direitos. Por isso, contrariamente ao que se pensa, nunca como hoje o Brasil precisou tanto de novos intelectuais orgânicos, indivíduos sociais que elaborem uma concepção de mundo de forma ativa, crítica e consciente, vinculada a um grupo social que participe ativamente da produção da história do mundo, que seja o guia de si mesmo e não mais deixe o exterior guiar, passiva e servilmente, a marca de sua própria personalidade.

O processo educativo socioambiental não pode ser considerado neutro, sobretudo quando se propõe, com base na EA Crítica, romper com as fronteiras do conservadorismo e do ambientalismo puramente ecológico para enfrentar uma vasta agenda de lutas políticas em busca da transformação socioambiental como parte do movimento de crítica à hegemonia dominante, polemizando e pondo em questão o modo de vida em curso.

Em síntese, a escola pode instrumentalizar os(as) estudantes para buscar transformações sociais; e é um ambiente ideal para discutir e socializar o conhecimento objetivo, visando qualificar a prática social e elevar a qualidade de vida (MAIA, 2015). A inserção dessas discussões no contexto escolar é urgente para uma formação crítica e política, qualificando, assim, a prática social dos(as) futuros(as) cidadãos(ãs), em que educadores(as) se transformam transformando.

### **5.2.2 O discurso político e a Educação Ambiental: concepções de professores(as) e coordenadores(as)**

Diante de tudo até aqui discutido, entendendo a EA como educação e, portanto, como ação política, sem neutralidade, praticada por sujeitos que sofrem condicionantes biológicos, culturais, sociais, políticos e históricos, as opiniões e os anseios dos(as) professores(as) entrevistados(as), nesta subseção, no que diz respeito especificamente à Lei n.º 6882/2010 (Bloco Temático 4: a EA e as políticas públicas), serão analisados. O objetivo, com isso, é apontar as contribuições e as limitações da lei supracitada para a possível inserção e implementação da EA na prática pedagógica desses(as) docentes.

Os(as) professores(as) foram unânimes em afirmar que a PEEA tem muito a contribuir com a EA na educação formal. Nesse sentido, tal política pode consolidar uma estrutura que busca fortalecer os laços institucionais da EA em âmbito estadual de maneira a adquirir uma maior autonomia em relação às mudanças e às discontinuidades políticas de governo. Relata o(a) professora(a) a seguir, durante a EC, após a leitura da Seção II (da Educação Ambiental Formal) da Lei n.º 6882/2010:

*Essa parte que a gente fez a leitura agora a pessoa que pensou, que redigiu, o grupo, eles pensaram em tudo o que é necessário para dar certo. **Se seguir o que está na lei já foi. Todos os nossos problemas estão resolvidos!** Existindo uma lei desta e ela sendo regulamentada, **mas não existindo fiscalização**, nesses incisos, nesses parágrafos, não acontece nada disso. **Só vai existir uma lei, como mais uma lei que a gente sabe que o Brasil tem.** E o problema está na política, porque são eles que quando querem punir eles punem. (P5)*

No trecho transcrito, o(a) docente manifesta preocupação com a efetividade da lei a partir de sua regulamentação e de sua fiscalização. Questiona quem fiscalizará, avaliará e gerirá esse processo e quais indicadores serão utilizados. A fim de que essa política pública

não se torne mais um compêndio de artigos, incisos e parágrafos sem nenhuma efetividade para a realidade educacional do estado sergipano, outro(a) entrevistado(a) também argumenta:

*Não tem como avaliar as ações a longo, a médio e a curto prazo. Até porque se é um plano ele precisa ser avaliado em algum momento. Se faz parte de um plano, as ações precisam ser avaliadas. (P3)*

Nesse contexto, urge, após a regulamentação da PEEA, a realização constante de avaliações institucionais. Hoje, é possível distinguir o que é uma avaliação educacional, uma avaliação institucional e uma pesquisa educacional. Diferentemente de uma avaliação educacional, que se preocupa em avaliar a aprendizagem ou o desempenho escolar ou de uma avaliação de currículos, a avaliação institucional, além de agregar parte das proposições e dos contextos de uma avaliação educacional, se direciona ao processo de implementação de uma política pública e seus desdobramentos. Belloni (2001) tece o conceito de avaliação institucional:

A avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada sistemática, planejada e dirigida; destina-se a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa, lei ou plano (tanto na fase de diagnóstico, programação e execução) ou um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com propósito de produzir efeitos e resultados concretos; comprovando a extensão e o grau em que se deram estas conquistas, de tal forma que sirva de base ou para uma tomada de decisões racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatos associados ao êxito ou fracasso de seus resultados. (BELLONI, 2001, p. 20-21)

Muito do que os(as) entrevistados(as) manifestaram durante a EC no que diz respeito à avaliação faz parte das angústias na efetivação do acompanhamento e do apoio de suas práticas socioambientais nas escolas. O sentimento de solidão e de falta de reconhecimento desses(as) docentes desemboca na falta de apoio dos(as) demais colegas da mesma escola e, em alguns momentos, dos(as) próprios(as) alunos(as), da gestão escolar e da gestão administrativa (DREs e SEED). Esse trabalho solitário dos(as) professores(as) nas unidades escolares é pontuado durante as entrevistas com os(as) coordenadores(as) de EA, confundido com autonomia das escolas, como destaca o trecho adiante, quando abordadas as demandas das DREs sobre a EA:

*Da diretoria mesmo nós não temos uma ação específica de estímulo a. O que acontece é o contrário, a escola como uso da sua autonomia elabora um projeto e encaminha para a diretoria de educação. (C2)*

Preservar e incentivar a autonomia da escola é tarefa significativa para uma coordenadoria de EA, o que não pode ser confundido com a falta de assistência, amparo, apoio e gestão das práticas educativas. Há políticas públicas, dentre elas a LDB, que garantem autonomia financeira, política, administrativa e pedagógica às escolas, entretanto o que acontece nesses espaços precisa ser reconhecido por seus gestores maiores, pois autonomia implica responsabilidade individual e coletiva.

Por tudo isso, avaliar políticas públicas repercute diretamente em planos e programas que a elas estão associados. Isto é necessário para além de análises pluralistas que se habituaram ao racionalismo tecnocrático que busca enxergar a eficiência e a eficácia, sem discutir a (im)possibilidade de justiça social e equidade no capitalismo, restringindo-se a demonstrar os parcos e limitados impactos de programas específicos em situações bem delimitadas histórica e socialmente.

É oportuno salientar ainda que o(a) docente, no trecho supracitado, chama a atenção para o acúmulo de lei sem efetivação na educação formal. Essas contradições presentes no ordenamento jurídico atinente às políticas de estado e governamentais, especialmente em termos da EA, portam-se também como expressão da problemática da implementação das políticas setoriais no Brasil (educação, saúde, habitação, obras, agricultura, indústria, cultura etc), que caracterizam, em última instância, a ação estatal no enfrentamento das questões socioambientais. Estas tendem a ocorrer de modo desarticulado e fragmentado, inclusive dificultando a participação da sociedade civil que, face à multiplicidade de aparatos públicos e forças políticas envolvidas nas questões socioambientais, acaba também por desconhecer os espaços para os quais as suas reivindicações podem ou devem ser encaminhadas.

Nesse aspecto, também é possível ratificar que algumas dessas leis, programas e planos chegam, muitas vezes, às escolas sem um prévio diagnóstico de suas reais e particulares necessidades, como salienta o(a) docente:

*O que me preocupa é a quantidade de ações, quem vai ser atendido e o contexto de cada escola vai ser respeitado? (P3)*

Isto é, as atividades são impostas por diversas demandas advindas das secretarias de educação para que sejam cumpridas, sobrecarregando a escola, para não dizer os(as) educadores(as), que são pressionados(as) a efetivar determinada solicitação. Com isso, a prática pedagógica acaba sendo desvinculada da realidade escolar, simplificando e mascarando, por vezes ingenuamente, o processo educativo socioambiental.

Se por um lado reconhecemos que o emprego de metáforas e formalizações tem um papel importante para o estudo e compreensão da realidade, por outro não podemos perder de vista que tais instrumentos não são a realidade. Ou seja, junto da formalização do conhecimento, o pensamento simplificante promoveu o distanciamento dos sujeitos de sua realidade e isso faz com que a educação formal esteja desconectada das reais necessidades, dos interesses e dos desejos dos alunos e alunas. (ARAÚJO, 2003, p. 15-16)

A fragilidade institucional para proporcionar o enraizamento da EA nos sistemas de ensino é evidenciada quando se investiga o lugar da EA.

A Educação Ambiental ainda não está devidamente institucionalizada nas secretarias de educação: isto fica claro até no espaço a ela atribuído na estrutura organizacional dessas instituições, tanto quanto na ausência de articulação com as demais políticas educacionais. Com frequência, ela é inserida em projetos especiais desenvolvidos pela secretaria, em parceria com instituições externas. A falta de coordenação das ações pode ocasionar duplicação de esforços e impede a otimização dos recursos existentes, o que pode resultar em fragmentação das ações e subutilização dos recursos. (BRASIL, 2002, p. 17).

Por outro lado, não basta ter consciência socioambiental ou conhecimentos necessários para compreender e transformar a realidade socioambiental. É necessário, sobretudo, a mobilização da sociedade em torno das questões ambientais, ação dificultada pela desconexão proporcionada à temática socioambiental em relação aos demais problemas cotidianos, o que se deve à internalização e à reprodução de uma abordagem reducionista de meio ambiente (restrita aos seus aspectos biológicos), que aliena e forja uma falsa consciência ambiental, que desconsidera o trinômio ser humano-sociedade-meio ambiente em uma estrutura social fundada no trabalho alienado e na subordinação dos seres humanos e da natureza ao processo de acumulação capitalista (NOVICKI, 2010).

Numa intencional cooptação hegemônica da participação coletiva, a afirmação a seguir representa a passividade política potencializada por alguns efeitos da democracia representativa:

*Eu acho que tem que vir deles. (P5).*

O(a) entrevistado(a) responsabiliza os(as) governantes pela tomada de decisão, pela implementação e pela fiscalização das políticas públicas, por dentro da lógica da democracia representativa. Contudo, a democracia precisa ser considerada como um processo que se constituiu no desenvolvimento histórico: “chamo a atenção para o fato de que, conforme a observação do filósofo-marxista Georg Lukács, a democracia deve ser entendida como um processo, não como um estado” (COUTINHO, 2002, p. 16). Para isso, há de se buscar a

participação em um movimento coletivo constante pela emancipação humana (OLIVEIRA, 2012).

Ainda no que tange à efetivação da Lei n.º 6882/2010, um(a) dos(as) entrevistados(as) argumenta que:

*O que me preocupa é o aspecto das ações, são muito amplas e aí ela só diz o que vai fazer e não diz como vai fazer e nem quando, sob quais condições. [...] Então, o que me preocupa: será que vai ter suporte financeiro para essas modificações?*  
(P3)

De certo modo, a elaboração e a concretização de políticas públicas ambientais em território local precisam estar associadas ao incentivo, à criação e à execução de um plano e de um programa estadual de EA, para que esses anseios de avaliação, de como e quando implementar a EA nas escolas e de onde os recursos virão para tanto possam ser contemplados. Uma política pública e o decreto que a institui não bastariam para que a EA esteja na educação formal; é preciso um plano e um programa estadual de EA que respondam, minimamente, aos anseios e às dificuldades de professores(as) que, mesmo sem esse aparato institucionalizado de política para a EA no estado, tentam, na medida do possível, com limitações de ordem prática e teórica e falta de recursos, inserir em sua prática pedagógica a EA. “A criação de um arcabouço relacional entre as distintas dimensões do processo de formulação, implantação, monitoramento e avaliação de políticas públicas é essencial para que ela não se restrinja à normatização e ao comando e controle” (BIASOLI; SORRENTINO, 2015, p. 32).

O campo da EA tem curta trajetória e tradição de mobilização e engajamento (como apresentado resumidamente em seções anteriores), porém não tem conseguido estimular as suas bases sociais para aprovar o aprofundamento e a materialização de suas políticas e programas. Não é suficiente, apesar de importante, a definição de políticas públicas, as quais precisam ser incorporadas ao cotidiano. Planos e programas públicos se inserem nessa enseada, como busca por sinergia entre o que é feito e o que poderá ser feito de forma articulada, enfrentando lacunas e dificuldades detectadas como prioritárias pelo coletivo, que assume a sua missão educadora para que todos os territórios sejam também educadores no sentido da sustentabilidade socioambiental.

Por tudo isso, as políticas públicas se consolidarão com programas, planos e projetos que alcancem a população e se realizem enquanto prática, concretizando aspectos do

arcabouço legal instaurado. Assim, podem ser legisladas e planejadas, mas só existem de fato se são executadas (OLIVEIRA et al, 2015).

*Mas parece que só são eles que querem, como na escola a gente fica, as secretarias não apoiam, o governo não apoia. Enfim, você não consegue ações concretas que possam abranger grande parte da população, que é o que a gente precisa quando você é um só. E se veio lá de cima, dos grandes, se eles de repente não tiverem nem aí, não tiverem esse conhecimento de educação ambiental ou não acharem que isso é tão importante, acabamos priorizando outras coisas. (P5)*

No fragmento acima, nota-se a preocupação para que a EA integre um plano socioambiental de governo, deixando de ser uma ação particularizada e, por vezes, descontínua, comandada e sonhada por poucas pessoas, e resultando em ações pontuais e frágeis de EA. Um(a) dos(as) coordenadores(as) de EA ratifica essa assertiva:

*Quando a gente vai na escola, muitas vezes o projeto não está nem registrado, ele não está de acordo com o projeto pedagógico ou às vezes está, mas foi feito de forma isolada. Mas a ação acontece! Mas eles não têm essa consciência de que esse projeto deles faz parte de um projeto maior da escola que por sua vez faz parte de um projeto maior de estado como política pública. Falta organizar! Na verdade, eles acontecem mas falta organizar. (C2)*

Trata-se de um plano de governo, e não deste ou daquele governante, na busca por superar, mais uma vez, as interrupções políticas, as quais também são motivo de volumosas desilusões nos(as) políticos(as) e na política brasileira, sobretudo no momento histórico atual pós-impeachment de Dilma Rousseff e em meio às investigações da Lava Jato<sup>43</sup> e à crise de governabilidade, o que repercute diretamente nos estados e nos municípios, com atrasos e parcelamento de salários e falta de repasse financeiro para a saúde e para a educação, problemas decorrentes de extensa dívida pública e de sucessivas gestões ineficientes e irresponsáveis. Salienta um(a) professor(a):

*É uma desconfiança que a gente tem muito grande do governo. O governo vem tendo uma perspectiva de educação muito ruim. (C2)*

Após realizadas algumas ponderações, alinhadas à gestão de políticas públicas e governabilidade, os(as) entrevistados(as) levantaram alguns questionamentos e reflexões exclusivamente sobre a prática pedagógica no tocante à PEEA. Essas ponderações dizem respeito à formação e à redução de carga horária de educadores(as) ambientais e à relação teoria e prática da EA.

---

<sup>43</sup> Comandada pelo juiz federal Sérgio Moro, de Curitiba, e supervisionada atualmente pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Edson Fachin, relator do processo que envolve ministros e parlamentares, a Lava Jato investiga, desde 2014, o esquema de corrupção na Petrobras e nas grandes empreiteiras.

*Eu acho que a formação que a lei sugere é fundamental. Eu acho que a formação é um princípio.* (P6)

Esse(a) professor(a) destaca a importância da formação de professores(as) e gestores(as) em EA, o que é também manifestado nos três primeiros incisos da Lei n.º 6882/2010.

- I- Promover formação estratégica inicial e continuada de professores e técnicos em Educação Ambiental, de forma presencial e à distância, com enfoque multi, inter e transdisciplinar;
- II- Desenvolver tal formação estratégica no âmbito dos currículos escolares das instituições públicas e privadas como uma prática educativa integrada e contextualizada, permitindo, assim, a introdução de novas metodologias educacionais;
- III- Estimular e apoiar a formação e o funcionamento de grupos gestores municipais relacionados com o meio ambiente na forma de conselhos, comitês, associações e outros; [...]. (SERGIPE, 2010, p. 6)

A formação para educadores(as) ambientais, presente na lei em foco e no discurso do(a) referido(a) professor(a), é fundamental também para este(a) outro(a) docente:

*Implantar essa política de educação geralmente passa pela formação de professores.* (P2)

No entanto, a formação dos(as) educadores(as) ambientais em cursos de graduação e/ou de formação continuada precisa estar fundamentada em diferentes formulações teóricas que indiquem a superação dos paradigmas atuais, tradicionais, de interpretação da realidade.

A EA, na medida em que se afasta de seu potencial crítico, cristaliza-se no senso comum do que venha a ser essa prática educativa tão importante para a instauração da cultura da sustentabilidade, embora esse papel social esperado para a EA, do ponto de vista crítico, seja simplista e ingênuo. Na ausência ou na superficialidade da análise crítica do sistema, a EA assume um projeto societário reformista totalmente em sintonia com o processo civilizatório liberal e conservador. Essa EA não estaria preocupada em refletir e intervir sobre as origens e as causas da crise ambiental, mas em combater suas manifestações mais visíveis e diretas. Assim, seria apenas mais um dos tantos instrumentos ideológicos de reprodução social do atual modelo societário que se mantém essencialmente inalterado (LAYRARGUES, 2012).

Com isso, torna-se possível identificar modos distintos de pensar e fazer EA: uns atendem às necessidades neoliberais; outros ressignificam e simplificam movimentos de EA Crítica; e mais outros, opostamente, problematizam-na e buscam um movimento contra-

hegemônico para superar padrões desiguais sociais e de poder. Assim, também caminham os cursos de formação de educadores(as). Cada uma dessas abordagens possui referenciais epistemológicos, filosófico-políticos e pedagógicos diferentes. Quase sempre, os mais conservadores e reducionistas são determinados pela organização da sociedade, transformando conceitos epistemológicos em engodos ideológicos. Por essa razão, Layrargues e Lima (2014), apoiando-se em Bourdieu (2001, 2004), consideram a EA um campo social que

Pressupõe um espaço plural de agentes sociais e de posições conceituais e políticas que disputam a definição das regras de funcionamento, cultura e valores reconhecidos pelos integrantes de um determinado universo social que ele denomina de “campo”. Compreende, resumidamente, um conjunto de relações de dominação, subordinação e adesão associado a estratégias ideológicas de conservação ou de subversão da ordem estabelecida dentro deste espaço social. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 23)

Para Bourdieu (2001, 2004), um campo social é caracterizado como um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e à reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. Conceber o campo social da EA é uma forma de discriminar, classificar e interpretar fenômenos ou processos diferentes entre si, mas que, em razão de certas semelhanças ou elementos comuns, tendem a ser confundidos com uma totalidade homogênea – algo recorrente na EA (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Assim, a diferenciação pode produzir um conhecimento mais fiel à realidade do objeto ou do processo observado. Além disso, a tarefa analítica contribui para o aprofundamento da autorreflexividade do campo da EA. “Assim, a noção de Campo Social agrega à análise da EA as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 25).

A EA brasileira vive um período de embate do campo contra-hegemonico e de construção de sua identidade, que se manifesta por meio de dois processos: primeiro, pela contradição entre teoria e prática verificada em diversas expressões concretas da vivência pedagógica da EA dos(as) docentes participantes desta pesquisa, contradição essa que separa os princípios e as diretrizes internacionalmente consolidados como corpo teórico conceitual e metodológico definidor do pensar e do fazer a EA e aquilo que realmente vem sendo experimentado nas ações pedagógicas concretas, contradição essa que continuamente afasta sua práxis da radicalidade da crítica anticapitalista; segundo, pela dificuldade de se superar o pensamento e a ação pragmática atualmente hegemônicos na EA (LAYRARGUES; LIMA,

2014). Estes processos surrupiam a EA Crítica tornando-a subserviente ao capital e camuflando a prática pedagógica. Essas contradições podem são retratas no trecho seguinte:

*A gente que está em sala de aula tem o contexto real, com todas as suas dificuldades, limitações e também potencialidades. O professor que é consciente, que reflete sobre a sua prática, ele está o tempo todo tentando conciliar o ideal e o real. (P3)*

Desse modo, é necessário refletir sobre os desafios do cotidiano escolar, compreender quais conhecimentos e saberes são necessários na atualidade para a organização de situações de ensino-aprendizagem que possibilitem aos(as) alunos(as) a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, sem esquecer de analisar e compreender a totalidade social em que se encontram inseridos, no sentido de concretizar o ideal na realidade concreta do processo educativo. Entretanto, da forma como está organizado o sistema educacional, é possível constatar a exclusão da grande maioria dos indivíduos como sujeitos de suas ações, condenados a ser objetos manipulados.

Por tudo isso, e diante da complexidade da problemática socioambiental (GUIMARÃES, 2004a), não se pode prescindir de uma formação profissional e humana que abrace todas as esferas componentes da realidade posta, ou seja, não se pode prescindir de uma formação integral. Como salientado por Rodrigues, Oliveira e Queiroz (2013), mobilizando seus saberes, produzindo sua profissão e trocando suas lentes contra o reducionismo que o acomete, o(a) educador(a) ambiental não pode postergar a necessidade do reconhecimento das possibilidades de mudança das relações materiais e não materiais da vida social. Repensar a prática formativa de educadores(as) ambientais é imprescindível para identificar a que distintos projetos ideológicos essas formações atendem e por onde caminham as práticas pedagógicas.

Ao defender a inserção da EA Crítica na escola e, portanto, na formação socioambiental, enfrentam-se as tendências conservadoras que ainda vigoram no campo educacional e ambiental e que oprimem uma prática crítica. É ainda necessário enfrentar a fragmentação do conhecimento e o produtivismo em direção a uma visão complexa da totalidade e da aproximação teoria-prática, questões tão caras à EA (RODRIGUES, 2010; RODRIGUES; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2013), na busca pela inserção da tendência histórica na formação de educadores(as) (TOZONI-REIS, 2002).

Ainda sobre a formação de professores(as), um(a) docente acrescenta:

*Agora no caso: seria se o professor quisesse? Ou não? (P1)*

Este é um importante fator de mobilização dos(as) professores(as) em direção à prática formativa de EA, contextualizando um processo que se pretende crítico, como o defendido durante todo este texto de tese. Não há espaço para a obrigatoriedade de participação dos(as) professores(as) em cursos de EA, já que isto precisa surgir por interesse pessoal e profissional, de maneira voluntária, para que a EA possa integrar a prática pedagógica desse(a) professor(a) diariamente de modo processual na construção de novos valores éticos. De acordo com um(a) dos(as) professores(as):

*Eu acho que se o estado vai ofertar um curso é uma escolha minha ir lá fazer ou não. É uma escolha política, assim como é uma escolha política o livro que eu uso em sala de aula, assim como é uma escolha política os conteúdos, os temas que eu vou abordar em sala de aula. (P3)*

Outro importante e polêmico ponto que suscitou discussão durante a EC foi a diminuição de carga horária de professores(as) engajados(as) em atividades de EA nas escolas. Essa questão é abordada no inciso XII do artigo 10 da PEEA, como ressalta um(a) dos(as) professores(as) entrevistados(as).

*Quer dizer, tudo é interessante, mas isso aqui: garantia aos professores em regência de classe condições para o desenvolvimento pleno das atividades de educação ambiental na escola relacionando os ajustes de carga horária. Isso é fundamental! Porque senão a ação ela fica pontual. Porque você elaborar projeto, tentar envolver os seus colegas nesse projeto isso leva um tempo. E as vezes fica tão sobrecarregado. Assim, tem que ter alguém à frente da escola para estar ali alimentando a chama do aluno porque senão depois esfria. (P4)*

A referência a esse ponto da lei provoca discussões que hoje se encontram no Conselho Estadual de Educação e no Conselho Estadual de Meio Ambiente, pois envolve questões relativas à administração pela escola e pela própria SEED, à carga horária de professores(as) e até à remuneração docente, sem tocar nas responsabilidades de gestores também de escolas particulares. Estas são questões de ordem administrativa muito pertinentes para reflexão e amadurecimento no âmbito da política em discussão.

Para além de questões administrativas, considerando a EA enquanto processo educativo, esse tipo de posicionamento da política pública atinge diretamente a prática educativa em significativas demandas. Como a redução de carga horária poderia impactar uma atividade que se caracteriza por ser interdisciplinar e contínua? Haveria um único responsável pela EA nas unidades escolares? E se houvesse interesse de muitos(as) professores(as) de uma mesma escola em dirigir as atividades de EA, seria possível reduzir a

carga horária de todos(as)? Há, logo, uma nítida localização da EA para determinado local da prática educativa.

Ora, a quem interessa mostrar a “realidade” e negar a possibilidade do conhecimento da totalidade enquanto exigência metodológica, ontológica e necessidade histórica (uma vez que o capitalismo é intrinsecamente expansivo e totalitário)? A quem interessa reduzir as possibilidades do conhecimento do real e suas contradições? Quem é beneficiado com o ocultamento do horizonte da ação consciente dos indivíduos? Quem, com isso, restringe as perspectivas de transformação social e contestação a compreensões particularistas e fragmentadas?

A maneira como vêm sendo tratadas as relações de interdisciplinaridade na EA carece de um maior refinamento metodológico e teórico, haja vista a ausência de uma crítica mais sistemática à luz do enfoque materialista histórico-dialético. Negar a dimensão política da educação e o modo de produção social da ciência é negar a complexidade do real e reafirmar um paradigma instaurado em compreensões de EA que dissolvem a relação sociedade-natureza a um só aspecto, o natural (LOUREIRO, 2006b), sem contemplar as mediações sociais. Negar o caráter de classe presente na ciência, em seus usos e seus discursos e no modo de produção do conhecimento, significa, portanto, continuar propondo uma EA interdisciplinar que dicotomiza sociedade-natureza, que naturaliza o que é histórico e que se apresenta como apolítica.

A consequência dessa fragmentação e compartimentalização da EA proposta no inciso supracitado da PEEA é a compreensão de que o conhecimento disciplinar (compartimentado e especializado) reduz a complexidade do real, instituindo que, para conhecer, é necessário dominar o objeto conhecido, impossibilitando um entendimento complexo e histórico das relações que constituem o mundo da vida (LEFF, 2001). Visto assim, é preciso superar a ideia ingênua de que a interdisciplinaridade se estabelece pela união direta de conceitos, teorias e métodos àquilo que parece mais afinado com o que se pensa para a resolução de problemas, pois conduz a aproximações que não afirmam nada prático na problematização e na transformação da realidade (LEFF, 2001).

Merecem atenção os discursos que a interdisciplinaridade assume na discussão socioambiental, os quais não são resolvidos de modo prático, muito menos epistemologicamente, pelos(as) educadores(as) e pesquisadores(as) do campo, quiçá nas políticas públicas (COSTA; LOUREIRO, 2012).

Face à perspectiva crítica da EA no desenvolvimento interdisciplinar, é preciso considerar os componentes ontológicos e históricos de intervenção humana no ambiente e

refletir sobre a dinâmica da relação sociedade-natureza – ou se correrá o risco de tornar o debate socioambiental simplificado, fragmentado e despolitizado pela negação da materialidade e das contradições contidas nas relações sociais. Com isso, a EA Crítica aqui defendida precisa estar integrada ao PPP, como afirma o inciso X da PEEA (Anexo A), pois a inexistência de uma concepção da relação ser humano-natureza e sustentabilidade no PPP das escolas pode impossibilitar uma continuidade. Na maioria das vezes, esse tipo de conhecimento, que deveria ser considerado no dia a dia escolar, é deixado de lado e coberto pelas obrigações já incluídas nos projetos. É necessário reestruturar a educação e o trabalho docente para que o(a) professor(a) se sinta capaz e confiante de desenvolver e participar do processo educativo socioambiental, evitando o seguinte:

*De certa forma, por mais que você goste e tente, chega uma hora que você diminui o ritmo. (P4)*

Infelizmente, fatos atuais só reforçam que o prazer de lecionar tem sido deixado de lado diante das dificuldades da vida profissional, as quais são enfrentadas pela EA em proporções substanciais. A desmotivação é clara quando se observa que o governo e a sociedade desvalorizam a profissão docente.

Em síntese, a Lei n.º 6882/2010 (PEEA) precisa integrar esforços de reafirmação da EA Crítica, materializada no processo histórico de transformação social de forma interdisciplinar, e, simultaneamente, estimular a formação de educadores(as) ambientais e seu trabalho nas unidades escolares, avançando para propostas participativas e democráticas no/do processo educativo socioambiental e na/da gestão que a ele concerne. Para isso, urge a atuação do coletivo na consolidação de uma sociedade que supere a lógica de mercado e o discurso hegemônico enraizado e forjado por ações acríticas em busca de relações sociais e ambientais sustentáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: DAS CONQUISTAS POLÍTICAS AO FUTURO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SERGIPANA

Há momentos na vida em que a questão de saber se podemos pensar diferente do que vemos é absolutamente necessária se quisermos continuar de algum modo a olhar e refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Com o encerramento do presente trabalho, algumas considerações são trazidas à baila, embora não se esgotem em si mesmas, tendo em vista os diversos questionamentos que não puderam ser elucidados em função do tempo e dos limites dos caminhos traçados para esta pesquisa, além da totalidade (considerando sua multidimensionalidade e sua subjetividade) que circunda o real.

Neste estudo, a proposta era a elucidação do potencial da PEEA para a implementação da EA em escolas estaduais de Sergipe, sinalizando as possibilidades e as limitações para seu efetivo desenvolvimento no que se refere à EA Crítica. Para tanto, tornou-se necessário esclarecer o percurso histórico de construção até a concretização do texto final dessa política, o qual esteve influenciado diretamente por demandas nacionais que buscavam traçar a perspectiva do local para o global e vice-versa.

No texto oficial e no percurso de construção da política sergipana de EA, foi possível identificar as concepções de participação, cidadania, democracia e currículo, verificando as demandas atuais para a EA nas unidades escolares sergipanas, advindas da SEED e dos(as) professores(as) envolvidos(as) diretamente com essas ações nas escolas. O objetivo maior dessa análise foi refletir sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a implementação da Lei n.º 6.882/10 na educação formal em Sergipe e para o apontamento das diretrizes futuras e necessárias afinadas à EA Crítica, as quais ainda precisam ser alcançadas.

Partindo da educação com o adjetivo *ambiental*, acompanhada também do adjetivo *crítica*, já que se baseia na Teoria Crítica, a fim de promover reflexões dialeticamente para uma práxis educativa, discutiu-se a necessidade de superação da visão cartesiana e antropocêntrica existente na educação e nas políticas públicas, trazendo à baila a consciência da totalidade da natureza e da relação dos seres humanos no meio ambiente. Assim, aponta-se para a noção do ambiente em que o sujeito está inserido e para as relações existentes entre esse mesmo sujeito e o ambiente, entre ele e os outros.

A fim de que essa dimensão da EA seja construída e consolidada, são necessárias tomadas de atitude pelo Estado e pela sociedade. Um caminho para que as instituições possam se articular e se unir para a efetivação de uma EA Crítica é a política pública, desde que

delineada, discutida e aplicada, unindo e incluindo os diversos segmentos societários e o Estado, efetivada e executada de modo a colocar em prática o que é proposto, com o consentimento da população e dos governantes.

Ações limitadas e fragmentadas ainda fazem parte do cotidiano escolar nas atividades socioambientais de escolas de Sergipe. Desse modo, a EA tem sido orientada como uma atividade-fim, por maiores que sejam o aprendizado da experiência prática e o desenvolvimento de qualidades dinâmicas e ativas, já que fomenta a percepção equivocada de que o problema socioambiental não está inserido em uma cadeia sistêmica de causa-efeito e de que sua solução se encontra na órbita da esfera técnica. Assim, não há garantias de que, mesmo resolvido o problema-alvo da ação pedagógica, o elemento causador da degradação ambiental não venha a se repetir, pois, nessa perspectiva, não se instala o potencial de crítica ao *status quo*.

Com isso, infelizmente, os modelos de EA ainda estão distantes de enfrentar a problemática da crise socioambiental e de gerar transformações. A formação deficitária dos(as) trabalhadores(as) da educação (os quais incluem desde a gestão administrativa até os(as) docentes) e as políticas públicas educacionais (que ainda não têm um programa orientador da prática de EA nos espaços formais) são as principais barreiras encontradas para a implementação da EA no estado sergipano. Os(as) educadores(as), muitas vezes, apropriam-se de perspectivas conservadoras da temática ambiental, o que torna o processo educacional insuficiente para a formação do cidadão participativo. Além disso, há o despreparo dos(as) educadores(as) para desenvolver, de forma interdisciplinar, a EA, despreparo justificado não só pela falta da formação, mas também pelo sucateamento do trabalho docente e da infraestrutura escolar.

Dentre as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) na construção de um trabalho interdisciplinar de EA em escolas sergipanas, destacam-se:

- a formação muito específica e fragmentada do(a) educador(a);
- a falta de investimento na formação de professores(as) e gestores(as) escolares;
- a organização do currículo escolar;
- a carência de apoio e de envolvimento da equipe pedagógica escolar;
- a ausência de espaço, infraestrutura e tempo nas instituições escolares para refletir, avaliar e implantar inovações;
- e o sucateamento do trabalho docente.

Já se previa, diante das pesquisas citadas neste estudo, a qualidade da EA praticada nas escolas. No entanto, era preciso investigar se essas ações que fragmentam a realidade socioambiental também eram iniciativas de professores(as) formados(as) especificamente em EA e até que ponto a PEEA apoiaria e/ou reforçaria essas práticas. Inúmeras são as propostas educacionais voltadas à questão socioambiental que se desenvolvem na escola, mas, segundo ele, essa diversidade pedagógica é um componente sadio para sua internalização. No entanto, vários autores defendem que a EA praticada na escola ainda carrega um discurso missionário e consensual que neutraliza a postura de uma educação política cidadã, característica de uma educação emancipatória que nasceu dos movimentos sociais em defesa do meio ambiente.

A formação dos(as) educadores(as) ambientais precisa ser ressignificada em padrões que estejam a serviço da EA Crítica contra-hegemônica e que superem também posicionamentos reduzidos que se nomeiam interdisciplinares e que repensem a formação dos(as) formadores(as) de EA. Neste sentido, a política pública pode ser considerada como um espaço para a formação radical de educadores(as) ambientais enquanto sujeitos coletivos, assim como os grupos de pesquisas e estudos e/ou grupos menores de atuação política podem contribuir sobremaneira como esse ambiente formativo de participação subsidiada no movimento subversivo a lógica do capital. Acredita-se que, desta forma, será possível implementar estudos, pesquisas e reflexões também sobre a formação dos formadores(as) de educadores(as) ambientais.

É tangível, principalmente no discurso que se intitula crítico, a predominância de uma visão reduzida, seja em razão de uma prática pouco transformadora, seja em razão das condições hegemônicas que insistentemente se fazem presentes nesse tipo de formação desatenta a seus criadores e a sua criação (OLIVEIRA, 2012). Pensando nesse contexto da educação como campo de disputa e como espaço habitado por multissubjetividades, a manutenção acaba por prevalecer sobre a contra-hegemonia e, opostamente, a resistência por favorecer o enfrentamento, a transformação: ou se liberta da “armadilha paradigmática” ou se continua a alimentar ideias parasitas reformistas.

Nesse movimento dialético de superação/persistência, a ambientalização curricular possui importante função. O processo de ambientalização pode proporcionar a atualização das instituições de ensino superior, com, disciplinas, cursos e formações continuadas, uma vez que as universidades necessitarão incluir em suas práticas diárias temas contemporâneos e emergentes das sociedades, como a compreensão e o enfrentamento dos desafios socioambientais apresentados pelos cenários planetários atuais.

Há muito a avançar na prática pedagógica de EA em Sergipe. Por meio de políticas públicas, planos, programas e projetos de governo para uma educação verdadeiramente política, participativa e emancipatória, de enfrentamento da crise socioambiental, é possível que a EA Crítica integre oficialmente e metodologicamente o processo educativo. Ademais, iniciativas individuais e pontuais de mudança são desestabilizadas, caso não incorporem em seu escopo o ambiente mais amplo, e enfraquecidas em seus ideais, caso seus esforços não ressoem nas tantas outras forças que compõem o molde daquilo que se deseja transformado.

No caso sergipano, para que isso aconteça, a PEEA precisa ser efetivamente implementada, o que requer sua regulamentação oficial mediante publicação de decreto de lei, de forma que, em conjunto, envolvendo os municípios, possa cumprir o dever fundamental de difundir a EA na educação formal. Posteriormente, em um movimento participativo de embate contra-hegemônico, a sociedade e os(as) gestores(as) políticos poderão concretizar o marco regulatório estadual da Lei n.º 6.882/10 com a criação de um Programa e de um Plano Estadual de Educação Ambiental e de um programa especificamente para a formação em EA que envolva docentes e, sobretudo, gestores(as) com cargos administrativos na SEED e/ou nas escolas, instrumentalizando-os(as) para atuar na sociedade como futuros intelectuais orgânicos. Claro que deve haver cuidado para evitar amontoamentos de cursos de formação sem reflexão e repercussão na prática pedagógica.

Contudo, diante dos dados produzidos e analisados na presente pesquisa, ainda não há efetiva e oficialmente um programa de governo para a EA. As ações socioambientais são realizadas nas escolas estaduais isoladamente ou em parcerias formalizadas para uma ação singular – mesmo que, em alguns casos, os(as) principais agentes desse movimento de inclusão da EA já estejam devidamente formados para isso, como é o caso dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa –, o que impede a apuração do efetivo cumprimento dos objetivos estabelecidos na PEEA. Isto é, a existência de uma política pública estadual para a EA e de um decreto que a regule pode não garantir que a EA Crítica seja efetivamente incorporada ao cotidiano e ao processo educativo, apontando para a não superação de padrões conservadores e reducionistas de EA, mas cria um contexto favorável para tal.

A dissociação entre planejamento e implementação ou a não preocupação com os requisitos da implementação aumentam a chance de fracasso das políticas públicas. Independente de qual seja a política ou a estrutura formal de autoridade, o sucesso ou o insucesso do programa dependem dos(as) implementadores(as). Se devidamente preparados(as) e motivados(as), eles(as) poderão mobilizar os recursos necessários para

superar obstáculos aparentemente insuperáveis. Caso contrário, poderão sabotar o programa, mesmo que o sistema de controle seja o mais rigoroso.

Mesmo já criada a PEEA, um dos vetores de execução da PNEA, sua implementação ainda não pode ser efetiva, haja vista ainda não ter sido regulamentada, assim como não foi criado um Programa Estadual de EA e, por consequência, uma Agenda Estadual Ambiental, o que inviabiliza a criação e a execução regular de ações específicas eficazes na concretização de padrões e atitudes coletivas sustentáveis. Ademais, um decreto regulamentar da PEEA pode também propor revisões de inconsistências teóricas e práticas da própria lei, sendo estas os motivos e a justificativa para a inércia dessa política nos Conselhos Estaduais de Educação e Meio Ambiente. Em síntese, para evitar o risco de recaídas em mais reducionismos da EA, a PEEA necessita de revisões que podem ser realizadas por decreto ou mesmo por alterações no texto da lei mediante consultas públicas com participação popular.

Levando em consideração esses aspectos, existem tendências para a não escolarização da Lei n.º 6.882/10, em virtude dos seguintes fatores: a) há a inaplicabilidade de alguns artigos dessa política na prática pedagógica, pois não superam as dificuldades do trabalho e da formação docente em EA; b) não há segurança de que as ações de EA nas escolas ocorrerão mediante planejamento de ordem política, democrática e participativa; c) há o reforço da prática educativa socioambiental fragmentada e conservadora, potencializada em um currículo tecnicista, baseado em conteúdos; d) há ainda o abafamento das particularidades das escolas públicas sergipanas, homogeneizando suas práticas educativas.

Esses argumentos sinalizam que é preciso mudar concretamente a prática educativa conservadora de EA presente nas escolas públicas sergipanas, fortalecer a formação dos(as) professores(as) fornecendo-lhes instrumentos para a práxis educativa da EA Crítica e repensar o currículo escolar para que seja viável a inserção da EA no cotidiano escolar de modo permanente. Caso contrário, da maneira como está, a PEEA contribuirá apenas para disparar um processo de discussão de temas sociais e ambientais no sistema de ensino, sem aprofundamento das questões sócio-históricas que conduzam a práxis ambiental a moldes críticos e transformadores da racionalidade dominante.

Por isso, são relevantes as avaliações qualitativas e sistemáticas como oportunidades de compreender, com profundidade, o dinâmico cenário nacional, estadual e municipal das políticas públicas. Os resultados devem se constituir como potencial pedagógico condizente com a perspectiva crítica e emancipatória, baseados em avaliações que permitam a explicitação dos horizontes políticos inerentes às vertentes teóricas, aos discursos e às práticas.

Cabe ressaltar que, nesse processo de discussão e implementação do Programa Estadual de EA, a CIEASE exerce importante papel, como espaço público favorável a participação no movimento coletivo. Após o restabelecimento das atividades dessa comissão em 2017, passaram a existir hoje atividades da coordenação da CIEASE, subsidiadas pela SEMARH, pela SEED e por seus membros titulares, para a criação e para a implementação do Programa de Educação Ambiental estadual, pressionando também o poder público para a regulamentação da PEEA.

Como incentivo à participação e à formação de educadores(as) ambientais e demais envolvidos(as) e interessados(as) na implementação da EA nas práticas educativas, as Redes de Educação Ambiental (REA) também exercem importante papel. As Redes, desde a realização da Rio-92, se tornaram um recurso muito utilizado pelas organizações governamentais e não governamentais (BRASIL, 2008) para a divulgação, a reflexão e a mobilização no que tange à EA. Dentre suas finalidades, destaca-se a de apoiar e proporcionar meios que cooperem com as discussões políticas e de formação dos(as) educadores(as) ambientais.

Segundo o MMA, “as redes são comunidades construídas de forma virtual ou presencial que reúnem indivíduos e instituições em torno de objetivos e/ou temáticas comuns” (BRASIL, 2008, p. 243). São espaços que promovem interação, discussão e troca de conhecimentos sobre temáticas socioambientais e também mobilização política. Atuam como fomentadoras de informações aos sujeitos e/ou às instituições ligadas à EA.

No contexto sergipano, urge a reativação da REASE, cujas ações se encontram estancadas desde 2014. Neste momento, como é fundamental unir esforços para discutir e implementar uma agenda política estadual socioambiental, fortalecer a REASE pode ser um importante instrumento para a mobilização de agentes e educadores(as) ambientais por todo Estado, além de ser uma ferramenta fundamental de educomunicação, de apoio aos(as) educadores(as) ambientais e de divulgação de suas atividades.

Mesmo com todas as adversidades enfrentadas pelos(as) docentes no dia a dia escolar da EA, identificou-se um movimento de atendimento às demandas da PNEA em algumas atividades desenvolvidas nas escolas e apoiadas pela SEED, considerando as condições objetivas e subjetivas que lhes são conferidas. São implementadas e incentivadas, em algumas escolas de Sergipe, ações como: a) a implantação das Com-Vidas; b) a elaboração das Agendas 21 Escolares; c) o desenvolvimento de atividades vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escolas Sustentáveis; d) a retomada da Olimpíada Estadual do Meio Ambiente em 2017, após um ano fora da programação oficial da SEED e da SEMARH.

Mesmo identificadas tais iniciativas, com base no resultado do diagnóstico das escolas que desenvolveram a EA em 2016 (Apêndice B), é possível afirmar que a dimensão socioambiental ainda é incipiente nas escolas de Sergipe: de um total de 353<sup>44</sup> unidades escolares da rede estadual, apenas 62 manifestaram junto a suas respectivas DREs ter desenvolvido ações socioambientais.

Por tudo isso, é imprescindível superar as fragilidades e as reduções da EA Crítica no cotidiano escolar sergipano, o que perpassa pelo enfrentamento conjunto de vários fatores, tais como: a necessidade de processos formativos verdadeiramente críticos; a criação de espaços para a discussão da EA em diferentes fóruns da sociedade; a efetiva implementação e regulamentação da PEEA e da agenda ambiental estadual; a melhoria das condições de trabalho dos(as) docentes; a divulgação e a aproximação de pesquisas acadêmicas sobre a dimensão socioambiental e, sobretudo, sobre a prática educativa na educação básica; entre outros.

Por fim, buscando responder às questões que moveram este estudo, reconhece-se que os dados analisados são significativos, uma vez que revelam aspectos fundamentais acerca do objeto desta pesquisa, os quais podem ajudar a elucidar caminhos para futuras reflexões e se abrir, inclusive, para novos estudos neste e em outros contextos educativos. No caso, o Estado exerceu e ainda exerce importante papel na construção, na implementação e no planejamento das políticas públicas de EA por sua característica fundamental de ser democrático e de direito. No entanto, o processo de decisão político-social precisa ser uma ação coletiva entre sociedade civil e Estado, um Estado que se faça presente em suas responsabilidades e que aja no sentido de alterar o *status quo*, diferentemente do Estado Mínimo, que vigora com discursos e práticas neoliberais de fortalecimento da Terceira Via e de cooptação e ressignificação de formas participativas de gestão, em razão do baixo grau de democratização dos espaços públicos, resultado da frágil cidadania que alicerça as instituições.

É claro que o contexto histórico à época da construção da PEEA influenciou, de modo direto, sua criação, na medida em que as discussões iniciais sobre a política pública estadual advinham posteriormente da PNEA. Todo o processo de construção da Lei n.º 6.882/10 ocorreu permeado pelos desejos e pelos sonhos dos(as) gestores(as) que ocupavam cargos administrativos de chefia na SEED e na SEMARH (responsáveis de maneira mais permanente pela formulação de tal política pública) e que entendiam a implementação da EA em Sergipe como um objetivo pessoal, referenciado pela concepção de EA trazida da experiência de

---

<sup>44</sup> Com ressalva às seis escolas da DRE05, pois não foram fornecidos os dados para integrar o diagnóstico.

militância desses sujeitos. Ainda como resultado do processo histórico e político estadual sergipano e em virtude das descontinuidades políticas após aprovação, a PEEA ainda não foi regulamentada, encontrando-se nessa situação há 7 anos, mesmo tendo passado por discussões e consultas públicas ao longo de 10 anos, até a finalização do texto atual em 2010.

Esta pesquisa apresenta, em alguns momentos, os(as) gestores(as) da política pública como portadores(as) de uma crença na EA como prática emancipatória, proporcionando, assim, a inserção do político na acepção ambiental da política de EA. Nessa perspectiva, a PEEA se revelou para esses(as) gestores(as)/educadores(as) como um desafio real e, ao mesmo tempo, criador e indutor de interações. Desse modo, os(as) gestores(as) buscaram implementar ideias e se aventuraram como “viajantes paradigmáticos”. Eles(as) tentaram enxergar outras possibilidades, além da aparente entropia da máquina burocrática do Estado, mesmo correndo o risco de que seus anseios e seus desejos não fossem concretizados na construção e na implementação da PEEA.

Em contrapartida, houve poucos momentos de posicionamentos em favor da EA Crítica durante as entrevistas com os(as) coordenadores(as) de EA das DREs. Isto pode ser decorrente da formação inicial e/ou continuada desses atores, pois dois dos(as) entrevistados(as) não possuíam formação na área. Esse fato repercute diretamente na gestão pedagógica que exercem, atuando em demandas originadas na escola para a EA, sem um plano e/ou um projeto específico da DRE para esse campo. De certa maneira, esses(as) coordenadores(as) estão muito mais envolvidos(as) com demandas administrativas e burocráticas nas diretorias, em virtude do acúmulo de funções, do que com a prática educativa de EA nas escolas de competência das respectivas DREs.

Nessas condições, os(as) professores(as) atuaram nas escolas em ações pedagógicas com foco na EA junto a seus(suas) alunos(as), sem o devido apoio da DRE e da equipe de docentes. Entretanto, contaram com o entusiasmo e a parceria dos(as) discentes. Com tudo isso, a EA presente nas escolas estaduais sergipanas está amparada no desejo de mudança de poucos(as) docentes e discentes. Esses anseios acabam esbarrando em dificuldades, como a infraestrutura precária, a falta de apoio, a desmotivação e o sucateamento do trabalho docente e das escolas. Todos esses entraves tendem a esvaziar o processo educativo da EA e a ressignificá-lo diante das condições materiais existentes. Refletindo nessa direção, esta pesquisa buscou identificar na PEEA direcionamentos para a concretização, para o incentivo e para o fortalecimento da EA Crítica no contexto escolar.

Na busca por entender e mapear, com fidedignidade – reconhecido o risco desse tipo de processo –, as concepções e os sentidos revelados por meio dos instrumentos de produção

de dados utilizados durante a investigação, tornou-se possível elencar e delimitar conceitualmente as categorias *a priori* de currículo, participação, cidadania e democracia. No momento de reconhecer as categorias durante a triangulação dos dados, aquelas que prevaleceram foram as concepções reducionistas e hegemônicas. Mesmo sendo o discurso dos(as) gestores(as), dos(as) coordenadores(as) e dos(as) docentes investigados(as) inebriado, em alguns momentos, pela EA Crítica, esse processo educativo foi, muitas vezes, consubstanciado pelo reforço hegemônico. Ou seja, muitos dos discursos e das práticas se potencializam na/pela “armadilha paradigmática”.

Repensar a EA é repensar a educação, ou seja, trata-se de transformar os padrões conservadores, individualizantes e antropocêntricos da lógica mercadológica vigente. É indubitável a importância da discussão sobre políticas públicas ambientais e sobre seu potencial na implementação da EA Crítica no atual contexto de crise socioambiental. Nessa direção, esse tipo de discussão precisa envolver os(as) professores(as)/educadores(as) e os(as) gestores(as) políticos(as), para que possam refletir constantemente sobre sua práxis e buscar ações transformadoras e revolucionárias.

Então, é preciso muito mais do que a mudança ética. É preciso, na verdade, estabelecer um processo coletivo, um projeto político no sentido gramsciano, em que haja uma intencionalidade clara por parte de agentes sociais em superar e transformar as relações que constituem esta sociedade e o ser humano. O ser humano nesta sociedade, no caso, porque as práticas sociais não podem ser pensadas de forma unidirecional. A sociedade não é a simples expressão daquilo que o sujeito é individualmente.

Todas as considerações expostas até aqui podem contribuir para a (re)criação da EA Crítica na perspectiva da sustentabilidade socioambiental e das políticas públicas, compreendendo a educação como um processo histórico-social de enfrentamento e, quiçá, de superação dos processos instituídos. Obviamente, atingir as metas aqui levantadas demanda tempo e esforço. Dessa forma, com esta pesquisa, é possível desencadear novas perguntas e novos olhares que venham a aprofundar as questões, o pensar e o agir da EA em Sergipe, ajudando a esclarecer caminhos, apontando para a concretização da EA Crítica em espaços diversos e buscando alternativas que superem o modelo da racionalidade hegemônica dominante.

A ideia de mudanças radicais abarca não apenas uma nova sociedade, mas também um novo sujeito da educação, que se vê como parte dessa mudança societária e a compreende como uma revolução de corpo e alma, ou seja, como uma reconstrução do mundo, incluindo o mundo interno e os estilos de vida pessoal. Este parece ser o elemento diacrítico que confere

um caráter promissor e sedutor ao campo ambiental. A máxima ecológica que clama por mudar todas as coisas evoca uma transformação não apenas política, mas da política, isto é, muda-se também a maneira de compreender, viver e fazer política, acenando com novos trânsitos, oportunidades e riscos para a ação na esfera política e nas práticas educativas.

A meta da pesquisadora enquanto educadora ambiental engajada no coletivo para o enfrentamento das questões socioambientais começa por voltar o olhar para os problemas e para as ações concretas como exercício da Teoria Crítica e da práxis, acreditando na atuação de indivíduos no coletivo, em círculos ou grupos de pessoas que aprendem participando, em busca da democracia, para que ocorra a conectividade de espaços e temas distintos, com efetiva emancipação e enredamentos das políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Portugal: Edição do Centro de Estudos em Educação e Psicologia; Instituto de Psicologia Universidade do Minho, 1999.
- AMARAL, I. A. Bases, obstáculos e possibilidades para a constituição de um novo paradigma da didática em Ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia, SP: FEUSP, 1998. p. 67-88.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 11-25.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23
- ANDRADE, D. F.; SORRENTINO, M. Aproximando educadores ambientais de políticas públicas. In: GUNTZEL-RISSATO, C. et al (Orgs.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p. 215-223.
- \_\_\_\_\_. ; LUCA, A. Q.; SORRENTINO, M. O diálogo em processos de políticas públicas de educação ambiental no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 613-630, abr./jun. 2012.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- APPLE, M. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: ABURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.45-57.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- ARAÚJO, M. I. O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARISTÓTELES. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. de A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

AVRITZER, L. Globalização e espaços públicos: a não regulação como estratégia de hegemonia global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, CES, n. 63, p. 107-121, 2002.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. et al (Orgs.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 38-44.

BACKER, J. I. L. The right to participation in environmental matters. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE DIREITO AMBIENTAL, 1, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade, 1991. p. 267-280.

BARBOSA, G. L.; LOUREIRO, C. F. B. ONGs e movimentos sociais: de aliados a concorrentes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4, 2007, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro, SP: Unesp, 2007. p. 1-15

BARBOSA, L. C. Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4, 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: IV ENANPPAS, 2008. p. 1-21.

BATISTA, M. S. S. **Políticas públicas de educação ambiental: a gestão do Programa Municipal de Educação Ambiental de Mossoró-RN**. 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BERNARDONI, D. L.; SOUZA, M. C.; PEIXE, B. C. Fortalecimento da função avaliação de políticas públicas: estudo de caso do processo de avaliação da política de emprego e renda da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social do Paraná. In: PEIXE, B. C. S. et al (Orgs.). **Gestão de políticas públicas no Paraná**. Curitiba: Progressiva, 2008. p. 381-393.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIASOLI, S.; SORRENTINO, M. Educação ambiental e municípios: políticas públicas para sociedades sustentáveis. In: RAIMUNDO, M. H. A; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Orgs.). **Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2015. p. 31-39.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. ; BOVERO, M. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. ; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. 3. ed. Brasília: UNB, 1991.

BOFF, L. **A nova era: civilização planetária**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1994.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lições da aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

BRANDÃO, C. R. Solettar a letra P: povo, popular, partido e política. In: FÁVERO, G.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 105-145.

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1981.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório**. Versão Preliminar. Brasília, DF: MEC/SEF, nov. 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília, DF: MMA, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto n.º 4281. Regulamenta a Lei n.º 9.795/99 - Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

\_\_\_\_\_. Órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Portfólio**. Série documentos técnicos, n.º 7. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRECHT, B. **Antologia poética**. Versão e prefácio de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Edil, 1977.

BRESSER, L. C. P. **A sociedade estatal e a tecnoburocracia**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

\_\_\_\_\_. **Estado, aparelho do Estado e sociedade civil**. Brasília: ENAP, 1995. (Texto para discussão, n. 4).

CANDIDO, A. Dialética da malandragem: caracterização das memórias de um sargento de milícias. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 8, p. 67-89, 1970.

CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. (Org.). **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.187-212.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. Campinas, SP: Papius, 2013.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. As transformações na esfera pública e a ação ecológica: educação e política em tempos de crise da modernidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 308-315, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CARVALHO, I. C. M.; AMARO, I.; FRANKENGERG, C. L. C. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SUSTENTABILIDADE NA UNIVERSIDADE, 3, 2011, São Carlos. **Anais...** São Carlos, SP: USP, 2011. p. 137-143.

CERQUIER-MANZINI, M. L. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. A. S; LOUREIRO, C. F. B. Implicações do método dialético no discurso interdisciplinar: aproximações à luz da práxis ambiental. In: REUNIÃO CIENTÍFICA

REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-39.

\_\_\_\_\_. As principais tendências. **Revista SENAC e Educação Ambiental**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 33-34, jan./abr. 1999.

\_\_\_\_\_. ; LEITÃO, P. **O que o brasileiro pensa da ecologia**. Rio de Janeiro: MAST; CEPEN/CNPQ; Agência Estado; ISER, 1992.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

\_\_\_\_\_. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES; Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

\_\_\_\_\_. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. **The Specialist**, São Paulo, v. 19, n. especial, p. 287-303, 1998.

\_\_\_\_\_. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na Enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25, jan. 1999.

\_\_\_\_\_. **Elementos da teoria geral do Estado**. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Participação é conquista**: noções de política social. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental**: políticas e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

\_\_\_\_\_. **Introdução à crítica da ecologia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1991.

FELIZOLA, M. P. M. **A trajetória dos movimentos socioambientais em Sergipe: personagens, instituições e estratégias de comunicação.** 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

FERRARO JÚNIRO, L. A.; SORRENTINO, M. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. In: SORRENTINO, M. (Org.). **Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências.** Curitiba: Appris, 2013. p. 263-280.

FERREIRA, L. C. **A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil.** São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 49ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 32ª reimpressão Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília – DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FOLLARI, R. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.177-194.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 25- 49.

\_\_\_\_\_. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 12. ed. Petrópolis, 2005. p. 77-108.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GALLO, S. A filosofia política moderna e o conceito de Estado. **Filosofia, Política e Educação**. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/filosofiaclubes/a-filosofia-politica-moderna-e-o-conceito-de-estado>>. Acesso em: 8 jan. 2016.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIUSTA, A. da S. Construção de uma concepção de currículo. In: MINAS GERAIS. **Programa de Capacitação de Diretores – PROCARD**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. p. 15-33.

GOHN, M. da G. Educação não formal no Brasil: anos 90. **Cidadania/Textos**, n. 10, p. 1-138, nov. 1997.

\_\_\_\_\_. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: CLASCO, 2002. p. 89-123.

\_\_\_\_\_. Lutas e movimentos pela educação no Brasil. **Eccos Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 11, p. 23-38, 2009.

GRAMSCI, A. **Selections from prison notebooks**. Nova York: Internacional Publishers, 1971.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1-2.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUERRA, A. F. S. **Diário de bordo**: navegando em um ambiente de aprendizagem cooperativa para educação ambiental. 2001. 336 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. Refletindo sobre a inserção da dimensão ambiental na formação docente. In: ZAKREZEVSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social**: pensamentos e ações. Erechim: EdiFAPES, 2004. p. 41-62.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? São Paulo: Papirus. 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Armadilha paradigmática na educação. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 15-29.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Engels, Lênin e Gramsci. Porto Alegre: L&PM Editores, 1985.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução de Paulo Meneses et al. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

HEIDEMANN, F. D. Do sonho do progresso às políticas públicas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UNB, 2009. p. 23-39.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1994.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional da Era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: História, sociedade e educação no Brasil, 9, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2012. p. 1427-1455.

HOBBS, T. Leviatã. In: WEFFORT, F. (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2006. v. 1.

HOFFMANN, M. B. Pesquisas de “estado da arte” em educação em ciências: potencialidades da análise textual discursiva. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA, 10, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande, 2011. p. 1-10.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOGAN, D. J. **Pobreza, poluição e prioridades**: considerações sobre o meio ambiente e a cidadania. Campinas, SP: IFCH/Unicamp, 1994. (Textos Didáticos, n. 3)

IWANICKI, E. F.; SCHWAB, R. L. A cross validation study of the Maslach Burnout. **Inventory Educational and Psychological Measurement**, University of California, Santa Barbara, n. 41, p. 116701174, 1981.

JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil. In: RIBEIRO, W. (Org.). **Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas**. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 519-543.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAPLAN, L. **Análise crítica dos discursos presentes nos documentos que definem a política de educação ambiental no Brasil**. 2011. 369 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências Humanas. In: KRAMER, S.; FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57-76.

LAMOUNIER, B; FIGUEIREDO, R. **A era FHC: um balanço**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

LASWELL, H. D. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAYRARGUES, P. P. **Cortina de fumaça: o discurso empresarial verde**. 1995. 236f. Dissertação (Mestrado em Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995

\_\_\_\_\_. **A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 131-148.

\_\_\_\_\_. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R. de S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2002. p. 179-219.

\_\_\_\_\_. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental**. 2003. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 398-421, ago./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

LÉLIS, U. A. de; SILVA, M. V. da. A materialização da políticas do “Terceiro Setor”, na educação brasileira, no contexto de “(contra)reforma” do estado. In: LIMA, A. B. de; MUÑOZ, G. H. (Orgs.). **Estado e políticas públicas em tempos de reformas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 69-86.

LEWIN, K. **Field theory in social science**. New York: Harper & Row, 1951.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados; HISTEDBR, 2003.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 13-20, 2004.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos jovens. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 225-232

\_\_\_\_\_. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006a.

\_\_\_\_\_. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006b.

\_\_\_\_\_. Teoria social e a questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: \_\_\_\_\_.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 12-51.

\_\_\_\_\_. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, n. 1, p. 11-22, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: \_\_\_\_\_.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

\_\_\_\_\_. AZAZIEL, M.; FRANCA, N. **Educação ambiental e conselho em unidades de conservação**: aspectos teóricos e metodológicos. Rio de Janeiro: Ibase, 2007.

\_\_\_\_\_. JANKE, N.; LIMA, M. J. G. S. de; TOZONI-REIS, M. F. C.; MARONI, B. C.; MICHELINI, J. Análise regional: Região Sudeste. In: TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação

ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 169-208.

\_\_\_\_\_. LAYRARGUES, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.

LYNN, L. E. **Designing public policy**: a casebook on the role of policy analysis. Santa Monica, Calif: Goodyear, 1980.

LÖWY, M. **O que é ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos**: para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, S.P: Papirus, 1999. p. 43-58.

MACHADO, P. A. L. Direito à informação ambiental e sociedade civil. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE DIREITO AMBIENTAL, 1, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade, 1991. p. 281-285.

MACHADO, N. J. **Educação**: projetos e valores. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000.

MAIA, J. S. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris Editora, 2015.

MANCE, E. **Redes de colaboração solidária**: aspectos econômico-filosóficos: complexidade e libertação. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MAQUIAVELLI, N. D. B. D. **O príncipe**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Z. et al. Pós-graduação e educação básica brasileira: uma iniciativa da Capes para subsidiar a política de fomento aos professores de educação básica da rede pública. **Momento**, Rio Grande, v. 20, n. 2, p. 81-92, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro I. Tomo II.

MCCORMICK, J. **Rumo ao paraíso**: a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, New York, n. 5. p. 1-4, fev. 1995.

MEDINA, N. M. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TA-BANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília, DF: IPE, 1997. p. 257-269.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. et al (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MONTAÑO, C. Política social e participação societária. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 38, v. 14 (1), p. 37-46, jan./jun. 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

\_\_\_\_\_. ; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOVICKI, V. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135-175.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 711-736, out./dez. 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista Extra-classe**, v. 1, p. 210-217, 2009.

OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, H. T. et al. Implementação de políticas públicas na educação ambiental: articulando potencialidades em São Carlos/SP (2001-2013). In: RAIMUNDO, M. H. A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Orgs.). **Como construir políticas públicas de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis?** São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2015. p. 48-56.

OLIVEIRA, V. C. S. **Sociedade, Estado e Administração Pública: análise da configuração institucional dos conselhos gestores do município de Lavras-MG**. 2009. 336 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração e economia, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2009.

PASTUK, M. **Estado de participação pública em questões ambientais urbanas**. 1993. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

PEPPER, D. **Eco-socialism**. Londres: Routledge, 1995.

PEREIRA, L. C. B. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1997.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERS, B. G. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUINTAS, J. da S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 113-140.

RAMOS, A. G. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 41-79.

REIGOTA, M. A. S. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F.; REIGOTA, M. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 229-258.

\_\_\_\_\_. Cidadania e educação ambiental. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, n. especial, p. 61-69, 2008.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZÁLES, R. M. B. Grupo focal como estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods**, Alberta, Canadá, v. 1, n. 2, p. 1-29, 2002.

REZENDE, U. S. Antropologia fundamental e teoria das organizações. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2009. p. 79-91.

ROCHA, D; DAHER, D. C; SANT'ANNA, V. L. A. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, p. 1-19, 2004.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

RODRIGUES, J. do N.; GUIMARÃES, M. Políticas públicas e educação ambiental na contemporaneidade: uma análise crítica sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 15, n. 2, p. 13-30, 2010.

\_\_\_\_\_. ; OLIVEIRA, A. L.; QUEIROZ, E. D. Universidade e formação de educadores ambientais críticos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 90-105, 2013.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo: Cultrix, 2000.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração; UFSC, 2009.

SACHS, I. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 25, São Paulo, p. 29-63, set./dez 1995.

SAITO, C. H. Política nacional de educação ambiental e construção da cidadania: desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 47-60.

SANCHÉZ, C.; VASCONCELLOS, H. S. R. A institucionalização da educação Ambiental: uma perspectiva. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Hotel Glória, 2010. p. 1-17.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 63, p. 237-280, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 72, p. 7-44, 2005.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 13-24.

SANTOS, L. G. de. Brasil contemporâneo: estado de exceção? In: OLIVEIRA, F. de; RIZEK, C. S. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 258-325.

SANTOS, L. L. P. Dilemas e controvérsias no campo do currículo. In: MINAS GERAIS. **Programa de Capacitação de Diretores – PROCARD**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, 2004.

SANTOS, T. F.; MODESTO, M. A. Transversalidade e interdisciplinaridade: algumas notas à luz da política nacional de educação ambiental. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10, 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Universidade Tiradentes, 2016.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. 239 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHERER-WARREN, I. **Redes de movimentos sociais**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SECCHI, L. Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEMERARO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Portal da Educação**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos**. Disponível em: <<http://www.semarh.se.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SERGIPE. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos. Decreto n.º 18.833, de 10 de dezembro de 1999. Altera art. 9º, acrescentando o inciso VI, do Decreto n.º 18.509, de 10 de dezembro de 1999, que constitui Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Sergipe. **Diário Oficial de Sergipe**, Aracaju, SE, 23 maio 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos. Decreto n.º 18.509, de 10 de dezembro de 1999. Constitui Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Sergipe e dá providências correlatas. **Diário Oficial de Sergipe**, Aracaju, SE, 21 dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 6.882, de 8 de abril de 2010. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. **Diário Oficial de Sergipe**, Aracaju, SE, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos. **Áreas protegidas, biodiversidade e florestas**. Disponível em: <<http://www.semarh.se.gov.br/biodiversidade/modules/tinyd0/index.php?id=11>>. Acesso em: 3 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e de Recursos Hídricos. **Regulamentação da lei/educação ambiental**. Disponível em: <<http://www.semarh.se.gov.br/modules/tinyd0/index.php?id=77>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2001. p. 31-44.

\_\_\_\_\_. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSH, A.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 159-175.

SHÖN, D. A Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-40.

SOARES, M. L. Q. **Teoria do Estado**. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. L.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-21.

\_\_\_\_\_. ; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

\_\_\_\_\_. et al. Política pública nacional de educação ambiental não formal no Brasil: gestão institucional, processos formativos e cooperação internacional. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4, 2007, Ahmedabad. **Anais...** Ahmedabad: Índia, 2007.

\_\_\_\_\_. ; NASCIMENTO, E. P. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, set. 2009/fev. 2010.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, J. M. A. de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 25-39, 2010.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 9-58.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDI- PUCRS, 2008. p. 17-46.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TAGLIEBER, J. E. Reflexões sobre a formação docente e a educação ambiental. In: ZAKREZEVSKI, S. B.; BARCELOS, V. (Orgs.). **Educação ambiental e compromisso social: pensamentos e ações**. Erechim: EdiFAPES, 2004. p. 13-23.

TEIXEIRA, L. A; TOZONI-REIS, M. F. C. A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos educadores ambientais e paradigmas em transição. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002.

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 177-221.

\_\_\_\_\_. A inserção da educação ambiental na escola. **Educação Ambiental no Brasil**, ano XVIII, bol. 1, p. 46-53, mar. 2008.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; MEC; UNESCO, 2006.

TRISTÃO, M. **Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: FACITEC, 2004.

VIEIRA, S. L.; MENEZES, M. G. **Planejamento e política educacional**. Fortaleza, CE: Demócrito Rocha, 2001.

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: UNB, 1999.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiência precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitária Panamericana**, Washington, v.120, n. 6, p. 472-482, 1996.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

ZAKRZEWSKI, S. B. B. **A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professores e professoras das escolas rurais**. 2002. 260 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para gestores(as)



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROSGRAP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NPGED**

1. Gostaria que você falasse sobre o processo de criação da Lei 6882/19.
2. Qual a concepção de EA presente no Política Estadual de Educação Ambiental?
3. Como se dá o processo de planejamento (interface e responsabilidades) das ações de EA no Estado?
4. Quais os principais parceiros da gestão estadual na implementação do Lei 6882/10 e como essas parcerias foram sendo estabelecidas, acompanhadas e avaliadas?
5. Qual a sua avaliação acerca do processo de implementação da referida lei (resultados gerais) considerando os princípios e objetivos da mesma?
6. Quais as dificuldades encontradas pela gestão estadual para implementar a PEEA nas escolas, especialmente?

**APÊNDICE B – – Diagnóstico das Escolas por DRE's que realizaram atividades de Educação Ambiental em 2016**

**ESCOLAS DEA – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016**

**Total de municípios: 1**

**Total de Escolas: 86**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>  | <b>CrITÉrios de seleçŁo</b>                 |
|------------|--|---|
| 1.         | Colégio Estadual Vitória de Santa Maria<br>(Aracaju) | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇŁO ( )S ( )N |
| 2.         | Colégio Estadual BarŁo de MauÁ<br>(Aracaju)          | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇŁO (x)S ( )N |
| 3.         | Colégio Estadual José Rollemberg Leite<br>(Aracaju)  | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇŁO (x)S ( )N |
| 4.         | Escola Estadual Benedito Oliveira<br>(Aracaju)       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇŁO ( )S (x)N |
| 5.         | Escola Estadual General ValadŁo<br>(Aracaju)         | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇŁO ( )S (x)N |
| 6.         | Colégio Estadual Tobias Barreto<br>(Aracaju)         | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇŁO (x)S ( )N |

| <b>LEGENDA</b> |   |
|----------------|---|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b>                  |
|                | <b>CONTATO S/ RESPOSTA OU SEM CONTATO</b> |

**ESCOLAS DRE01 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016****Total de municípios: 9****Total de Escolas: 21**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>  | <b>Crítérios de seleção</b>                   |
|------------|--|---|
| 1.         | Colégio Estadual Jesse Fontes<br>(Pedrinhas)                         | EFETIVO (A) (x) S ( )N<br>FORMAÇÃO ( ) S (x)N |
| 2.         | Colégio Estadual Jesse Fontes<br>(Pedrinhas)                         | EFETIVO (A) (x) S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N  |
| 3.         | Colégio Estadual Manuel<br>Bomfim<br>(Araúá)                         | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N   |
| 4.         | Colégio Estadual Arabela<br>Ribeiro<br>(Estância)                    | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N   |
| 5.         | Colégio Estadual Raimundo<br>Mendonça<br>(Indiaroba)                 | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( ) S ( )N  |
| 6.         | Colégio Estadual Garcia Filho<br>(Umbaúba)                           | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( ) S (x)N  |
| 7.         | Colégio Estadual Pedro de<br>Balbino<br>(Tomar do Geru)              | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( ) S (x)N  |
| 8.         | Colégio Estadual Raimundo<br>Lima<br>(Itabaianinha)                  | EFETIVO (A) ( )S (x)N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N   |
| 9.         | Colégio Estadual Raimundo<br>Lima<br>(Itabaianinha)                  | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N   |
| 10.        | Colégio Estadual Leonardo G.<br>de Carvalho Leite<br>(Cristinápolis) | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N   |
| 11.        | Escola Estadual Cel. Otávio de<br>Souza Leite<br>(Cristinápolis)     | EFETIVO (A) ( )S (x)N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N   |

| <b>LEGENDA</b> |   |
|----------------|---|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b>                  |
|                | <b>CONTATO S/ RESPOSTA OU SEM CONTATO</b> |

**ESCOLAS DRE02 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016****Total de municípios: 7****Total de Escolas: 52**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>  | <b>CrITÉrios de seleÇão</b>                 |
|------------|--|---|
| 1.         | Escola Estadual Dom Mário Rino Silvieri (Lagarto)                      | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 2.         | Escola Estadual Monsenhor Juarez Santos Prata (Lagarto)                | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 3.         | Colégio Estadual Silvio Romero (Lagarto)                               | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 4.         | Colégio Estadual Professor Antnio Fontes Freitas (Riaçho do Dantas) | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 5.         | Colégio Estadual Senador Lourival Batista (Simão Dias)                 | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 6.         | Colégio Estadual Aberlado Barreto do Rosário (Tobias Barreto)          | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 7.         | Escola Estadual João Ferreira de Matos (Simão Dias)                    | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 8.         | Colégio Estadual Severiano Cardoso (Boquim)                            | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 9.         | Escola Estadual Sebasto da Fonseca (Poço Verde)                       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 10.        | Escola Estadual Dr. Evandro Mendes (Lagarto)                           | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |

| <b>LEGENDA</b> |                          |
|----------------|--------------------------|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b> |

**ESCOLAS DRE03 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016**

**Total de municípios:** 14

**Total de Escolas:** 43

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>   | <b>Crítérios de seleção</b>                 |
|------------|---|---|
| 1.         | Colégio Estadual João XXIII<br>(Ribeirópolis)                       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 2.         | Escola Estadual Prof <sup>a</sup> Lenita Porto<br>(Itabaiana)       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 3.         | Colégio Estadual Murilo Braga<br>(Itabaiana)                        | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 4.         | Colégio Estadual Djenal Tavares De Queiroz<br>(Moita Bonita)        | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 5.         | Colégio Estadual Professora Maria da Gloria Costa<br>(Moita Bonita) | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |

| <b>LEGENDA</b> |                          |
|----------------|--------------------------|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b> |

**ESCOLAS DRE04 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016****Total de municípios: 8****Total de Escolas: 16**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>  | <b>Cr terios de sele o</b>                 |
|------------|--|--|
| 1.         | Col gio Estadual Ed zio Viera de Melo<br>(Capela)          | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |
| 2.         | Col gio Estadual Ed zio Viera de Melo<br>(Capela)          | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O (x)S ( )N |
| 3.         | Escola Estadual Senador Gonçalo Rollemberg<br>(Japaratuba) | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O (x)S ( )N |
| 4.         | Escola Estadual Monsenhor Eraldo Barbosa<br>(Capela)       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |
| 5.         | Col gio Estadual Coelho e Campos<br>(Capela)               | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |
| 6.         | Escola Estadual Professora Maria Berenice<br>(Capela)      | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |
| 7.         | UPE Criança Feliz<br>(Capela)                              | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |
| 8.         | Col gio Estadual Felipe Tiago Gomes                        | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |
| 9.         | Col gio Estadual Irm  Maria Clemencia<br>(Capela)          | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O (x)S ( )N |
| 10.        | Col gio Estadual Poeta Jos  Sampaio<br>(Carm polis)        | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMA O ( )S (x)N |

**LEGENDA****COMPOEM A AMOSTRA**

**ESCOLAS DRE06 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016****Total de municípios: 14****Total de Escolas: 43**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>  | <b>Crítérios de seleção</b>                 |
|------------|--|---|
| 1.         | Colégio Estadual Nações Unidas (Aquidabã)                                      | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |
| 2.         | Colégio Estadual São Francisco de Assis (Canhoba)                              | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 3.         | Escola Estadual Doutor Eronildes Carvalho (Canhoba)                            | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 4.         | Colégio Estadual Prof. Cesário Siqueira (Propriá)                              | EFETIVO (A) ( )S (x)N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 5.         | Colégio Estadual Antônio Mathias Barroso (Santana do São Francisco)            | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |
| 6.         | Colégio Estadual Prof. Antonio Calixto de Figueiredo Cruz (Ilha das Flores)    | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 7.         | Escola Estadual Doutor João Lima (Cedro)                                       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 8.         | Colégio Estadual de Educação Profissional Agonalto Pacheco da Silva (Neópolis) | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 9.         | Escola Estadual Graccho Cardoso (Propriá)                                      | EFETIVO (A) ( )S (x)N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 10.        | Colégio Estadual Marechal Pereira Lobo (Neópolis)                              | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |
| 11.        | Escola Estadual Manoel Antonio Pereira (Ilha das Flores)                       | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 12.        | Colégio Estadual Amélia Maria Lima (Brejo Grande)                              | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |

| <b>LEGENDA</b> |   |
|----------------|---|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b>                  |
|                | <b>CONTATO S/ RESPOSTA OU SEM CONTATO</b> |

**ESCOLAS DRE07 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016****Total de municípios: 4****Total de Escolas: 15**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>   | <b>Critérios de seleção</b>                   |
|------------|---|---|
| 1.         | Escola Estadual Monsenhor Rangel (Gararu)                             | EFETIVO (A) (x) S ( )N<br>FORMAÇÃO (x) S ( )N |
| 2.         | Colégio Estadual Indígena Dom José Brandão de Castro (Porto da Folha) | EFETIVO (A) (x) S ( )N<br>FORMAÇÃO ( ) S (x)N |

| <b>LEGENDA</b> |                          |
|----------------|--------------------------|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b> |

**ESCOLAS DRE08 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016**

**Coordenadora de Educação Ambiental:** Maria Aparecida

**Total de municípios:** 8

**Total de Escolas:** 61

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>   | <b>Crítérios de seleção</b>                 |
|------------|---|---|
| 1.         | Colégio Estadual Nilson Socorro (Nossa. Sra. Do Socorro)            | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 2.         | Escola Estadual Profa. Neyde Mesquita (São Cristóvão)               | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 3.         | Colégio Estadual Felisberto Freire (Itaporanda D`Ájuda)             | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 4.         | Escola de 1º grau Capitão Manoel Batista (São Cristóvão)            | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 5.         | Colégio Estadual Elísio Carmelo (São Cristóvão)                     | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |
| 6.         | Escola Reunida Adelaide Garcez Caldas (Barra dos Coqueiros)         | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO (x)S ( )N |
| 7.         | Colégio Estadual Alfredo Montes (Nossa. Sra. Do Socorro)            | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 8.         | Escola Estadual Profª Agda Fontes Ferreira (Nossa. Sra. Do Socorro) | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)  |

| <b>LEGENDA</b> |   |
|----------------|---|
|                | <b>COMPOEM A AMOSTRA</b>                  |
|                | <b>CONTATO S/ RESPOSTA OU SEM CONTATO</b> |

**ESCOLAS DRE09 – PROJETOS EM EA DESENVOLVIDOS EM 2016****Total de municípios: 5****Total de Escolas: 15**

| <b>Qte</b> | <b>Escola</b>   | <b>Crítérios de seleção</b>                 |
|------------|---|---|
| 1.         | Colégio Estadual Cícero Bezerra<br>(Nossa Senhora da Glória)                  | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |
| 2.         | Escola Estadual Professora<br>Evangelina Azevedo<br>(Nossa Senhora da Glória) | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |
| 3.         | Colégio Estadual 28 de Janeiro<br>(Monte Alegre)                              | EFETIVO (A) (x)S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S (x)N |
| 4.         | Escola Padre Leon Gregório<br>(Nossa Senhora da Glória)                       | EFETIVO (A) ( )S ( )N<br>FORMAÇÃO ( )S ( )N |

| <b>LEGENDA</b> |   |
|----------------|---|
|                | <b>CONTATO S/ RESPOSTA OU SEM CONTATO</b> |

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROSGRAP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NPGED**

### **DISCURSOS E CONTEXTOS DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (SE): TENDÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESESCOLARIZADA**

Nº do Formulário \_\_\_\_\_

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, autorizo A Universidade Federal de Sergipe, por intermédio da equipe do Projeto, devidamente assistido (a) pela sua coordenadora Aline Lima de Oliveira Nepomuceno, orientada pela Profa. Dra. Maria Inêz Oliveira Araujo, a desenvolver a pesquisa abaixo descrita:

**1- Título:** Discursos e contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (se): tendências de uma Educação Ambiental desescolarizada

**2-Objetivo:** Analisar criticamente o discurso da Lei 6882/10 e suas repercussões nas escolas do estado sergipano.

**3-Descrição:** o estudo terá enfoque qualitativo, exploratório e descritivo, baseando-se no materialismo histórico dialético enquanto método fundamental para compreender o mundo sob a égide do capitalismo, por entender que esta perspectiva permite uma melhor apreensão do movimento do real. Concomitante ao momento de sondagem e aprofundamento da realidade a ser investigada, será desenvolvida a pesquisa bibliográfica e documental. Diante disso, pode-se realizar entrevistas não estruturadas com os 5 principais membros de atuação no processo de construção e implementação desta política pública, no sentido de esclarecer como o processo de concretizou. Posteriormente será feita a Análise Crítica do Discurso da política de pública de implementação da EA no Estado de Sergipe. Em seguida, será realizado um levantamento diagnóstico das 358 escolas estaduais que possuíram projetos e/ou atividades que dizem respeito a EA em 2016, que estejam registrados e cadastrados na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, através da Diretorias Regionais. Para essa segunda etapa da pesquisa a amostra será composta por 2 gestores(as) participantes do processo de implementação da PEEA, com os quais serão realizadas entrevistas semiestruturadas. Em seguida, após selecionadas as Diretorias Regionais de Educação (DRE's) com o maior número de escolas que desenvolveram ações de EA, atuantes em 2016, com seus(suas) respectivos(as) responsáveis funcionários(as) efetivos(as) do Estado de Sergipe e com formação específica em EA, serão aplicadas entrevistas não estruturadas com os(as) coordenadoras de EA destas DRE's, e logo depois entrevistas coletivas com os(as) professores das mesmas. Todos os dados coletados serão analisados segundo a Análise Textual Discursiva (ATD), que confere uma possibilidade de vincular a análise linguística detalhada de textos com uma orientação social para o discurso.

**4-Desconfortos e riscos esperados:** Pode haver desconforto do indivíduo selecionado quanto a participação no questionário ou entrevista, entretanto haverá uma equipe preparada para lidar com o medo e ansiedade, assegurando ser o método seguro para realizar essa atividade.

**5-Benefícios esperados:** Espera-se que essa pesquisa possa verificar em que medida as práticas pedagógicas estão/são influenciadas pela Política Pública Estadual de EA. Assim, a intenção é produzir um trabalho que avance nas reflexões a respeito de quais sentidos e quais distintos projetos políticos se agregam à EA em Sergipe. Tais avanços, nos campos epistemológico e epistêmico, possibilitarão dar novos sentidos às práticas educativas de EA.

**6-Informações:** Os participantes têm a garantia que receberão respostas a qualquer pergunta e esclarecimento de qualquer dúvida quanto aos assuntos relacionados à pesquisa. Também os pesquisadores supracitados assumem o compromisso de proporcionar informações atualizadas obtidas durante a realização do estudo.

**7-Retirada do consentimento:** O voluntário tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, não acarretando nenhum dano ao voluntário.

**8-Aspecto Legal:** Elaborado de acordo com as diretrizes e normas regulamentadas de pesquisa envolvendo seres humanos atende à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde - Brasília – DF.

**9-Confabilidade:** Os voluntários terão direito à privacidade. A identidade (nomes e sobrenomes) do participante não será divulgada. Porém os voluntários assinarão o termo de consentimento para que os resultados obtidos possam ser apresentados em congressos e publicações.

**10-Quanto à indenização:** Não há danos previsíveis decorrentes da pesquisa, mesmo assim fica prevista indenização, caso se faça necessário.

**ATENÇÃO:** A participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em casos de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED. Prédio da Didática II, Sala 103, piso superior Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos. Av. Marechal Rondon, s/n Bairro: Jardim Rosa Elze. CEP 49100-000. São Cristóvão/SE. Telefone:+55 (79) 2105-6759. Email: ppged.ufs@gmail.com

**CONTATO DA COORDENAÇÃO DA PESQUISA:** 79. 2105-6698/9191-6333. E-mail: aline\_limadeoliveira@yahoo.com.br; inezaraujo58@hotmail.com

São Cristóvão, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 20\_\_.

---

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

Aplicador(a): \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista coletiva realizada com professores(as)**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROSGRAP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - NPGED**

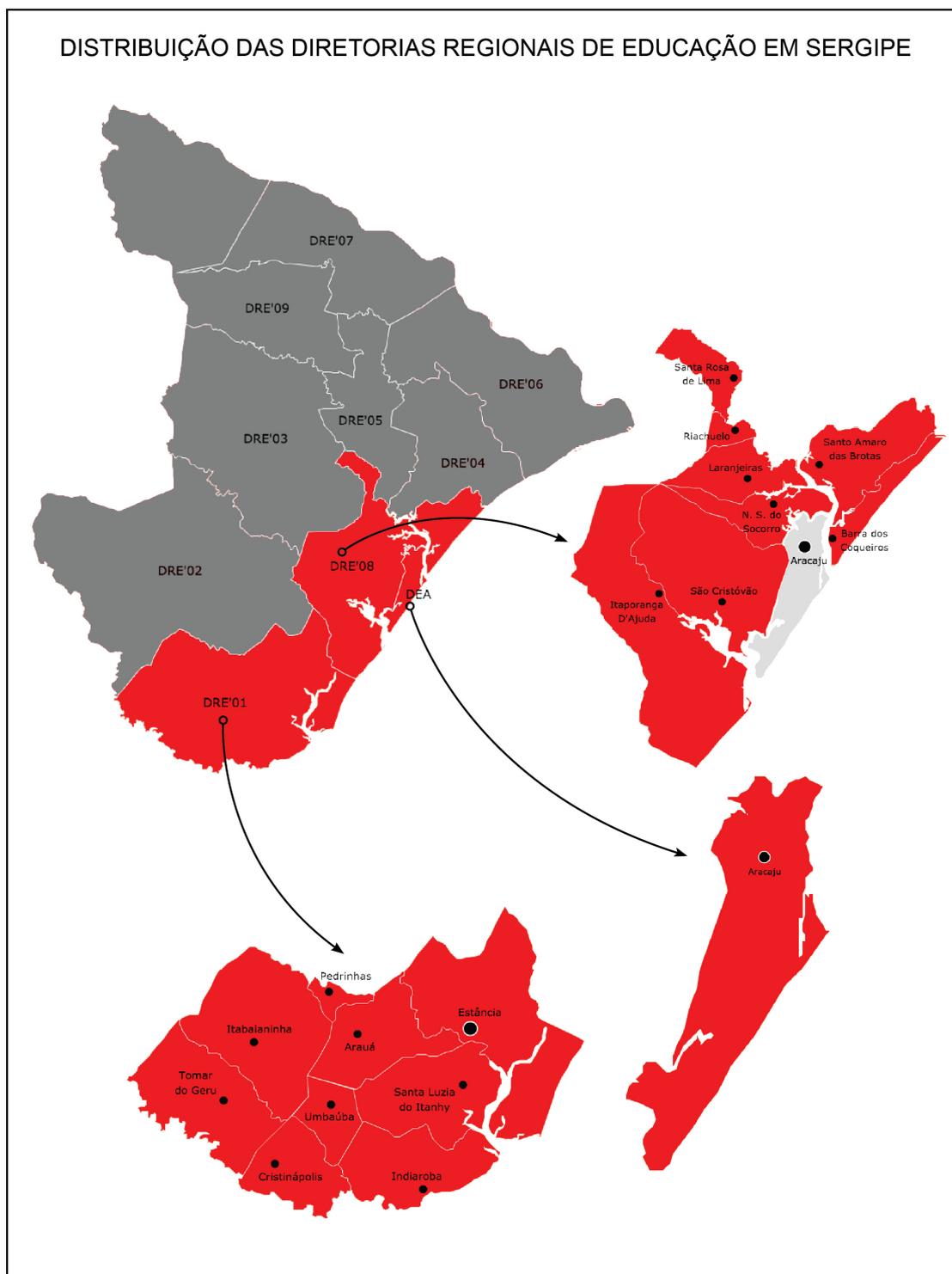
**Roteiro entrevista Coletiva com Professores(as)**

| <b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>BLOCO 1</b>  | <b>BLOCO 2</b>   | <b>BLOCO 3</b>  | <b>BLOCO 4</b>  |
| O(A) professor(a), sua formação e EA  | O(A) professor(a) e suas experiências com a EA   | A EA como processo educativo  | A EA e as políticas públicas  |
| <b>OBJETIVOS</b>  |  |   |   |
| Obter informações sobre a formação do(a) professor(a) e a inserção a EA.  | Identificar as possibilidades, dificuldades e experiências de trabalho do(a) professor(a) com a EA.              | Depreender quais as concepções de EA do(a) professor(a), enquanto processo educativo. | Apontar as contribuições e limitações da Lei nº 6882/10-SE para a inserção da EA na prática pedagógica.                                 |
| <b>CONJECTURAS</b>  |  |   |   |
| Relatos da formação inicial em cursos de licenciatura e a EA; Relatos de Cursos de formação em EA.                | Relato de da prática pedagógica em EA.   | O(A) docente descreve o que entende por EA.   | Após leitura da Lei nº 6882/10-SE, o(a) docente relata as contribuições e da mesma para a Educação formal e o trabalho em sala de aula. |
| <b>PERGUNTAS</b>  |  |   |   |
| 1- Como se deu sua formação docente inicial? A EA esteve presente?<br>2- Ainda realiza estudos relacionados a EA? | 1- Como foi/tem sido suas experiências com a EA em sala de aula? Houveram dificuldades e/ou desafio??<br>Relate. | 1- O que você entende por EA?   | 1- Como a Política Sergipana de EA pode contribuir para a implementação da dimensão socioambiental em sala de aula?                     |

**APÊNDICE E – Perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as)**

| <b>IDENTIFICAÇÃO</b> | <b>FORMAÇÃO</b>        | <b>VÍNCULO COM A SEED</b> | <b>DRE</b> | <b>MUNICÍPIO QUE ATUA</b> |
|----------------------|------------------------|---------------------------|------------|---------------------------|
| <b>P1</b>            | Pedagogia              | EFETIVO(A)                | DRE08      | São Cristóvão             |
| <b>P2</b>            | Ciências<br>Biológicas | EFETIVO(A)                | DEA        | Aracaju                   |
| <b>P3</b>            | Ciências<br>Biológicas | EFETIVO(A)                | DRE08      | Itaporanga D’Ajuda        |
| <b>P4</b>            | Geografia              | EFETIVO(A)                | DRE01      | Pedrinhas                 |
| <b>P5</b>            | Música                 | EFETIVO(A)                | DRE01      | Araúá                     |
| <b>P6</b>            | Língua<br>Portuguesa   | EFETIVO(A)                | DRE01      | Cristinápolis             |

## APÊNDICE F – Distribuição das Diretorias Regionais de Educação em Sergipe que participaram da pesquisa



Fonte: adaptado do site da Secretaria de Estado da Educação (<http://www.seed.se.gov.br/redeestadual/escolas-rede.asp>)

**ANEXO A – Lei n. 6.882. de 8 de abril de 2010**

GOVERNO DE SERGIPE

**LEI Nº. 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Estadual de Educação Ambiental, e dá providências correlatas.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE SERGIPE,**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado aprovou e que eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I**  
**DOS FUNDAMENTOS LEGAIS**

**Art. 1º** A Política Estadual de Educação Ambiental encontra fundamento na Conferência de Tbilisi de 1977; na Lei (Federal) nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente; na Constituição Federal de 1988, art. 225, § 1º, inciso VI; na Lei (Federal) nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental; no Decreto (Federal) nº 4.281, de 2002, que regulamenta a referida Lei, e ainda, na Lei (Estadual) nº 5.858, de 22 de março de 2006, que dispõe sobre Política Estadual do Meio Ambiente de Sergipe.

**Art. 2º** Os pilares desta política estão consubstanciados nos componentes Educação Ambiental e Sustentabilidade, que viabilizam os processos de gestão ambiental com políticas multissetoriais, com ética e formação de cidadania, voltados para a inclusão social.

**Parágrafo único.** As instituições públicas, empresas privadas e organizações não governamentais que estejam de alguma maneira envolvidas com a questão ambiental no âmbito do Estado de Sergipe, serão convidadas pelo órgão gestor estadual a participarem, semestralmente, de fóruns permanentes para compartilharem discussões, atualizações e avaliações de propostas de ações com a temática Educação Ambiental.

**CAPÍTULO II**



GOVERNO DE SERGIPE

LEI Nº. 6.882

DE 08 DE ABRIL DE 2010

2

## DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Art. 3º** Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a preservação, proteção, recuperação, conservação e defesa do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida.

**Art. 4º** A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nas esferas federal, estadual, municipal e privado, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

**Art. 5º** Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à Educação Ambiental, incumbindo:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 214 e 232 da Constituição Estadual, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino e o engajamento da sociedade na preservação, proteção, conservação, recuperação e defesa do meio ambiente, tornando público todos os recursos, convênios, doações e demais verbas destinadas à política de Educação Ambiental;

II - às instituições educativas, promoverem a educação ambiental de maneira integrada aos programas educativos que desenvolvam;

III - aos órgãos e entidades federais, estaduais e municipais responsáveis pela gestão ambiental, promoverem ações sócio-educativas integradas aos programas de Educação Ambiental na perspectiva de preservação, proteção, conservação, recuperação e defesa do meio ambiente;

IV - aos órgãos gestores de Unidades de Conservação da Natureza e outras áreas especialmente protegidas, promoverem a



GOVERNO DE SERGIPE

LEI Nº. 6.882

DE 08 DE ABRIL DE 2010

3

Educação Ambiental, utilizando-a como instrumento para a proteção de recursos naturais e culturais associados, garantindo a oferta de bens e serviços ambientais para as presentes e futuras gerações;

V - aos meios de comunicação, colaborarem de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas incorporando a dimensão ambiental em sua programação, inclusive em horário nobre;

VI - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promoverem planos, programas e projetos destinados à capacitação e formação iniciada, continuada e permanente dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VII - à sociedade, de manter atenção permanente à formação de valores, atitudes, habilidades e competências que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

### CAPÍTULO III DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS BÁSICOS

**Art. 6º** São princípios básicos da Educação Ambiental:

I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade e da melhoria da qualidade de vida;

III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;





GOVERNO DE SERGIPE

LEI Nº. 6.882

DE 08 DE ABRIL DE 2010

4

IV - a vinculação entre a ética, a educação, a ciência, a tecnologia, o trabalho e as práticas sociais;

V - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VI - o reconhecimento e o respeito individual e coletivo, à pluralidade e à diversidade étnica e sócio-cultural;

VII - o respeito aos territórios e sua capacidade de suporte;

VIII - a consideração aos princípios da incerteza e da precaução.

**Art. 7º** São objetivos básicos da Educação Ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, tecnológicos, científicos, culturais, éticos e estéticos;

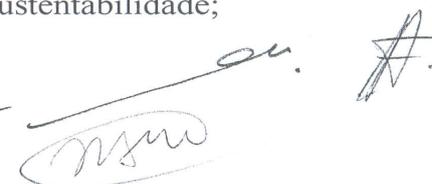
II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre as problemáticas ambientais e sociais;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na conservação e preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - o estímulo à cooperação entre os municípios, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;





GOVERNO DE SERGIPE

5

**LEI N<sup>o</sup>. 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ética, a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII - a garantia de continuidade e permanência no processo educativo;

IX - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

**CAPÍTULO IV**  
**DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Seção I**  
**Das Disposições Gerais**

**Art. 8<sup>o</sup>** Fica instituída no Estado de Sergipe a Política Estadual de Educação Ambiental.

**Art. 9<sup>o</sup>** A Política Estadual de Educação Ambiental em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental tem como objetivos:

I - promover a Educação Ambiental por meio da sensibilização e da formação continuada, proporcionando a compreensão integrada do meio ambiente, evidenciando a interrelação dos aspectos sociais, políticos, legais, científicos, tecnológicos, econômicos, ambientais, éticos e culturais no Estado de Sergipe;

II - nortear a execução dos trabalhos de Educação Ambiental no Estado de Sergipe;

III - incentivar a prática de Educação Ambiental, visando à sustentabilidade socioambiental;



GOVERNO DE SERGIPE

LEI Nº. 6.882

DE 08 DE ABRIL DE 2010

6

IV - orientar as instituições que trabalham com Educação Ambiental quanto às linhas de atuação na prática da temática ambiental local, levando em consideração as ações pré-existentes;

V - promover a sensibilização despertando a consciência dos indivíduos para a gestão compartilhada e cidadã do meio ambiente;

VI - estabelecer a efetivação das práticas decorrentes da Educação Ambiental em todos os órgãos governamentais e não-governamentais e empresas privadas, garantindo a continuidade de suas ações.

## Seção II Da Educação Ambiental Formal

**Art. 10.** Entende-se por Educação Ambiental Formal aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando todos os níveis e modalidades do ensino formal, desenvolvida interdisciplinarmente, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, tendo como diretrizes:

I - promover formação estratégica inicial e continuada de professores e técnicos em Educação Ambiental, de forma presencial e à distância, com enfoque multi, inter e transdisciplinar;

II - desenvolver tal formação estratégica no âmbito dos currículos escolares das instituições públicas e privadas como uma prática educativa integrada e contextualizada, permitindo assim, a introdução de novas metodologias educacionais;

III - estimular e apoiar a formação e o funcionamento de grupos gestores municipais relacionados com o meio ambiente na forma de conselhos, comitês, associações, e outros;

IV - estimular e apoiar a construção e implementação coletiva da Agenda 21 local, nos municípios sergipanos;



GOVERNO DE SERGIPE

7

**LEI Nº. 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

V - incentivar os movimentos sociais, povos tradicionais e comunidades na adoção de práticas sustentáveis de Educação Ambiental no cotidiano rural e urbano;

VI - articular com o Ministério Público Estadual e Federal, as demandas locais relacionadas à melhoria da qualidade de vida da comunidade;

VII - estimular a produção de material educativo por meio da educomunicação referente às questões ambientais aliando o saber popular e científico com a realidade local para a difusão de informações ambientais;

VIII - propor planos, programas e projetos ambientais como forma de receber recursos das medidas compensatórias referentes ao licenciamento de atividades potencialmente lesivas ao meio ambiente, beneficiando os projetos ambientais nas escolas;

IX - incentivar e subsidiar projetos de pesquisa e métodos alternativos sobre a temática ambiental através de recursos públicos e privados;

X - garantir no Projeto Político Pedagógico da Escola o desenvolvimento da Educação Ambiental nos currículos escolares como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal perpassando por todas as áreas de conhecimento;

XI - garantir aos professores em regência de classe, condições para o desempenho pleno das atividades de educação ambiental na escola, relacionando-as a ajustes da carga horária, resguardados os seus vencimentos laborais;

XII - recomendar e apoiar iniciativas e políticas específicas para aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e do programa Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), proposto pelo Ministério da Educação, como instrumento para viabilização do tema transversal



GOVERNO DE SERGIPE

8

**LEI Nº. 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

meio ambiente no contexto escolar, contemplando programas municipais, estaduais e federais;

XIII - apoiar a implantação, implementação e o cumprimento de planos, programas e projetos em consonância com o Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação no âmbito do ensino público e privado, fortalecendo os espaços estruturantes, notadamente os seguintes:

- a) Coletivo Jovem pelo Meio Ambiente;
- b) Com-Vidas;
- c) Salas Verdes;
- d) Centro de Educação Ambiental;
- e) Agenda 21 Escolar.

XIV - incentivar como prática de Educação Ambiental a elaboração e execução de projetos socioeducativos que trabalham com a temática ambiental nas escolas, nos contraturnos escolares e em múltiplos espaços educativos, valorizando as possibilidades científicas, artísticas, produtivas e culturais, objetivando a formação da cidadania na perspectiva da Educação Integral;

XV - estimular e apoiar campanhas educativas, movimentos, exposições, seminários, simpósios, audiências públicas e grupos de estudo para dar conhecimento, discutir, informar e buscar alternativas de soluções para os problemas ambientais detectados;

XVI - promover a integração de organizações governamentais, não-governamentais e empresas privadas de forma a discutir, pesquisar e trabalhar a temática ambiental;

XVII - buscar parcerias na negociação de financiamento para desenvolver planos, programas e projetos como mecanismos para a viabilização da educação ambiental;

XVIII - promover estratégias de divulgação no ambiente escolar da legislação ambiental vigente no país;



GOVERNO DE SERGIPE

**LEI N°. 6.882****DE 08 DE ABRIL DE 2010**

9

XIX - divulgar os recursos oriundos das fontes de financiamento, tais como, o Fundo Nacional de Meio Ambiente, o Fundo Estadual de Meio Ambiente, o Fundo Estadual de Educação, e o Fundo Estadual de Recursos Hídricos;

XX - fortalecer os Movimentos da Juventude pelo Meio Ambiente, na perspectiva da valorização do protagonismo juvenil;

XXI - fortalecer o Sistema Nacional de Educação Ambiental no âmbito Estadual e Municipal;

XXII - implantar e implementar o Plano Estadual de Educação Ambiental.

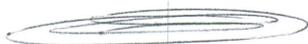
### **Seção III Da Educação Ambiental Não-Formal**

**Art. 11.** Entende-se por Educação Ambiental Não-Formal, as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, tendo como diretrizes:

I - realizar cursos de capacitação e formação continuada para aperfeiçoamento de quadros técnicos de instituições públicas, empresas privadas e organizações não governamentais para o exercício em atividades de controle, preservação, conservação, fiscalização e educação para o meio ambiente como suporte à formação de multiplicadores às ações de educação ambiental no Estado;

II - promover, considerando a paridade de gêneros, capacitação e formação de usuários dos recursos naturais, tais como líderes comunitários, movimento de mulheres, Gestores de Recursos Naturais, Técnicos, Legisladores, Setor da Indústria, Agricultura, Irrigação, Comércio, Construção Civil, Mineração, Pesca, Turismo, Lazer, Agentes Ecológicos, Ambientais, e outros;

III - estimular e apoiar a formação e a implementação de grupos gestores municipais, movimentos sociais, povos tradicionais e





GOVERNO DE SERGIPE

10

**LEI N.º 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

educadores ambientais relacionados com o meio ambiente na forma de conselhos, pessoa física, comitês, associações, consórcios intermunicipais e outros;

IV - estimular e apoiar a construção e implementação coletiva da Agenda 21 local nos municípios sergipanos;

V - incentivar os movimentos e agrupamentos sociais, comunidades tradicionais, instituições religiosas e outros na adoção de práticas sustentáveis de Educação Ambiental no cotidiano;

VI - articular com o Ministério Público Estadual e Federal, as demandas locais relacionadas à melhoria da qualidade de vida da comunidade;

VII - estimular e promover a produção de material didático educativo, priorizando a confecção com utilização de material reciclado e reaproveitável, para a difusão de informações que propiciem reflexões em prol de mudanças de atitudes e valores, adotando a filosofia do consumo sustentável;

VIII - estabelecer planos, programas e projetos socioambientais como medidas compensatórias e mitigadoras para o licenciamento de atividades potencialmente lesivas ao meio natural;

IX - incentivar projetos de pesquisa e métodos alternativos sobre a temática ambiental;

X - mobilizar entidades, comunidades tradicionais, instituições religiosas, agentes ecológicos e ambientais, lideranças e movimentos sociais, na perspectiva de gênero, para atitudes pró-ativas em relação ao ambiente, sustentabilidade, preservação, proteção, recuperação e conservação ambiental;

XI - dinamizar, apoiar e promover a Rede de Educação Ambiental de Sergipe e outras redes, visando uma maior participação e democratização de informações no processo construtivo e educativo;



GOVERNO DE SERGIPE

**LEI Nº. 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

11

XII - incentivar, apoiar e assessorar projetos de recuperação e recomposição de áreas degradadas nos municípios;

XIII - buscar parcerias para desenvolver planos, programas e projetos e como mecanismos para a gestão em Educação Ambiental;

XIV - implementar a Educação Ambiental na política agrícola valorizando a participação da família do campo, estimulando a prática da agropecuária sustentável a exemplo da agroecologia, agroflorestal, agrossilvicultura, permacultura, agricultura orgânica, dentre outros;

XV - inserir a dimensão ambiental de forma transversal em todas as políticas públicas;

XVI - apresentar estratégias de sustentabilidade socioambientais locais, que possibilitem a geração de trabalho e renda;

XVII - incentivar a geração e a utilização de tecnologias e conhecimentos que não impliquem risco de degradação dos ecossistemas;

XVIII - exigir dos meios de comunicação o cumprimento da Lei de Utilidade Pública para assumir seu papel de formador de opinião social, veiculando informações corretas e dirigidas à formação do cidadão estimulando um maior comprometimento com a questão ambiental;

XIX - estimular o resgate histórico e cultural regional e local existente no Estado, como forma de mobilizar e sensibilizar as populações para a valorização do patrimônio cultural e ambiental;

XX - apoiar a criação de unidades de conservação e áreas protegidas visando a implementação de atividades práticas em Educação Ambiental;



GOVERNO DE SERGIPE

12

**LEI Nº. 6.882**  
**DE 08 DE ABRIL DE 2010**

XXI - garantir a inserção de ações de Educação Ambiental no Plano Diretor de cada município fortalecendo o sistema federal, estadual e municipal de Educação Ambiental;

XXII - planejar ações estratégicas em Educação Ambiental para orientar as comunidades nas resoluções de problemas ou conflitos ambientais;

XXIII – promover a conscientização da sociedade para a proteção e conservação das espécies nativas ameaçadas de extinção.

**CAPITULO IV**  
**DA EXECUÇÃO DA POLÍTICA ESTADUAL**  
**DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Art. 12.** A Coordenação da Política Estadual de Educação Ambiental ficará a cargo do Órgão Gestor composto pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos – SEMARH e Secretaria de Estado da Educação – SEED, contando com o apoio da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Sergipe – CIEASE.

**Parágrafo único.** É função do Órgão Gestor promover a integração da CIEASE, com os Conselhos Municipais e Estadual de Meio Ambiente e de Educação, para gestão de ações de Educação Ambiental e Recursos Financeiros.

**Art. 13.** Os municípios, na esfera de sua competência e nas áreas de sua jurisdição, definirão diretrizes, normas e critérios para a Educação Ambiental, respeitados os princípios e objetivos da Política Estadual de Educação Ambiental.

**CAPÍTULO V**  
**DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 14.** O Poder Executivo Estadual regulamentará esta Lei no prazo de 90 (noventa) dias de sua publicação, ouvidos o Conselho Estadual do Meio Ambiente e o Conselho Estadual de Educação.



GOVERNO DE SERGIPE

**LEI Nº. 6.882**  
**DE 08 DE ABAIX DE 2010**

13

**Art. 15.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 16.** Revogam-se as disposições em contrário.

Aracaju, 08 de abril de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

*Marcelo Déda Chagas*  
**MARCELO DÉDA CHAGAS**  
**GOVERNADOR DO ESTADO**

*Genival Nunes Silva*  
**Genival Nunes Silva**  
**Secretário de Estado do Meio Ambiente**  
**e dos Recursos Hídricos**

*José Fernandes de Lima*  
**José Fernandes de Lima**  
**Secretário de Estado da Educação**

*João Bosco de Mendonça*  
**João Bosco de Mendonça**  
**Secretário de Estado de Governo**

PUBLICADO NO D.O.E.  
DO DIA 09.04.10  
*[Assinatura]*  
**Coord. Especial do Registro e Arquivo**  
**de Atos Oficiais e Legislação**

JRNC.

Iniciativa do Poder Executivo

Dispõe032010 SEMARH

## ANEXO B – Parecer consubstanciado do CEP

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DISCURSOS E CONTEXTOS DA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (SE): TENDÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Pesquisador:** Aline

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 42018015.9.0000.5546

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

**Patrocinador Principal:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.056.686

**Data da Relatoria:** 10/04/2015

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de trabalho de doutorado

#### Objetivo da Pesquisa:

Tece uma análise crítica e integrada as praticas educativas da Política Estadual de Educação Ambiental (Lei 6882/10).

Objetivos secundários

Investigar e localizar no contexto socio-histórico as necessidades e os elementos de criação da política a ser pesquisada; Identificar as diferentes perspectivas teóricas e políticas que estão contempladas neste documento oficial; Verificar quais os efeitos desta política no cotidiano das escolas estaduais; Produzir um trabalho que avance nas reflexões a respeito de quais sentidos e quais distintos projetos políticos se agregam à EA em Sergipe.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Neste tipo de pesquisa, de abordagem metodológica qualitativa, há riscos mínimos para o pesquisador e para a comunidade pesquisada, tais como: constrangimento e exposição. Como trata-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos serão atendidos aos fundamentos éticos e científicos pertinentes, seguindo a Resolução 466/2012. Desta maneira, em respeito à dignidade

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/n°

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)2105-1805

**E-mail:** cephu@ufs.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.056.686

humana esta pesquisa processará com consentimento livre e esclarecido dos participantes em que manifestem a sua anuência à participação supracitada da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora apresentou os termos solicitados, o projeto é factível, porém os objetivos devem ser revistos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

apresenta os termos solicitados

**Recomendações:**

O TCLE deve ser uma carta convite, de linguagem coloquial, que apresente aos sujeitos participantes quais são os objetivos do estudo e também quais seus direitos garantidos pela resolução 466/2012. A linguagem utilizada deve ser clara e simples. Portanto, mesmo que os sujeitos participantes sejam professores, coordenadores e diretores de escolas, se faz necessário utilizar linguagem clara evitando termos técnicos no TCLE. Os pesquisadores devem ter clareza dos critérios de inclusão dos participantes. No projeto citaram apenas que seriam professores, coordenadores e diretores de escolas. Porém no projeto deve ficar claro quais requisitos serão necessários para a inclusão desses professores, diretores e coordenadores. Serão de todas as escolas? Quais são as escolas selecionadas?

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

refletir sobre as recomendações

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/nº

**Bairro:** Sanatório

**UF:** SE

**Telefone:** (79)2105-1805

**Município:** ARACAJU

**CEP:** 49.060-110

**E-mail:** cephu@ufs.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE  
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.056.686

ARACAJU, 11 de Maio de 2015

---

**Assinado por:**  
**Anita Hermínia Oliveira Souza**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Cláudio Batista s/n°

**Bairro:** Sanatório

**CEP:** 49.060-110

**UF:** SE

**Município:** ARACAJU

**Telefone:** (79)2105-1805

**E-mail:** cephu@ufs.br

**ANEXO C – Consulta Pública referente à regulamentação da Lei n.º 6.882, de 08 de abril de 2010, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental**

CONSULTA PÚBLICA REFERENTE À REGULAMENTAÇÃO DA LEI Nº 6.882, DE 08 DE ABRIL DE 2010, QUE INSTITUI A POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**1 - APRESENTAÇÃO:**

A Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos – SEMARH e a Secretaria de Estado da Educação – SEED, através do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental, encaminham este documento que apresenta a metodologia do processo de **Consulta Pública** sobre a **Minuta do Decreto Governamental que regulamentará a lei n.º 6.882, de 08 de abril de 2010**, visando estimular o debate, socializar informações e experiências, dar continuidade ao processo de discussão e fomentar a participação dos cidadãos sergipanos, para inserção de novas contribuições ao Decreto Governamental em pauta.

A presente versão será objeto de consulta pública e será realizada no segundo semestre de 2012, envolvendo educadores ambientais dos 75 (setenta e cinco) municípios sergipanos, a fim de darem início à efetivação de um amplo e democrático processo de participação para a regulamentação da supracitada Lei, como também desencadear o processo de construção coletiva do Plano e do Programa de Educação Ambiental de Sergipe. Para isso, a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos junto às instituições que compõem a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental/CIEASE, consultarão os Conselhos de Educação e o Conselho Estadual de Meio Ambiente e outras organizações governamentais e não governamentais no âmbito Estadual. A consulta pública será efetivada nos Encontros Territoriais de forma presencial e à distância, quando na oportunidade serão mobilizados os Educadores Ambientais de diversos setores sociais, possibilitando o debate acerca das realidades socioambientais locais, para subsidiar a concretude da regulamentação da Lei.

**2 – JUSTIFICATIVA:**

A Constituição Federal (Art. 225, Parágrafo 1º, Inciso VI), a Política Nacional do Meio Ambiente, Lei nº 6.938/81, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, Lei Federal nº. 9.795/99 que institui a Política Nacional da Educação Ambiental, a Política

Estadual de Meio Ambiente de Sergipe (Lei nº 5.858/06), dentre outras, estabelecem princípios, diretrizes e fundamentos para a melhoria da qualidade ambiental do país e do Estado. A Lei Estadual nº 6.882, de 08 de abril de 2010, que trata da Política Estadual de Educação Ambiental, cita no seu capítulo V/Disposições finais/Art.14 – O Poder Executivo Estadual regulamentará esta Lei, no prazo de 90 dias de sua publicação, ouvidos o Conselho Estadual de Meio Ambiente e o Conselho Estadual de Educação.

A regulamentação da Lei proposta tem como principal objetivo, ampliar e garantir a participação popular no processo de gestão ambiental pública e possibilitar a descentralização e o compartilhamento de responsabilidades entre o Poder Público e a Coletividade, o que se estabelece por meio do fortalecimento dos espaços públicos de participação e da qualificação de membros do Poder Público e da Sociedade, para atuação nesses espaços.

Em Sergipe, a Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos – SEMARH é o órgão responsável pela Gestão Ambiental e tem como missão: “Formular e executar políticas de gestão ambiental com a participação da sociedade promovendo o desenvolvimento ecologicamente equilibrado de forma integrada, garantindo a oferta de bens e serviços ambientais de qualidade para as presentes e futuras gerações”.

Como estratégia de construção da Minuta do Decreto Governamental que regulamentará a Lei 6.882/2010, o Governo do Estado através da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental elaborou junto as suas instituições a versão preliminar, como forma de desencadear o processo de regulamentação da Lei e disponibiliza este documento para consulta pública como forma de garantir a participação dos cidadãos. Para tanto, implementa de forma processual o FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, viabilizando Encontros Territoriais, com vistas à Consulta Pública em momentos presenciais e virtuais referente a construção coletiva da Minuta do Decreto Governamental em pauta. Os momentos presenciais serão realizados nos Encontros Territoriais, com a participação da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental/CIEASE, de Gestores, Instituições de Ensino e Pesquisa, Organizações da Sociedade Civil e Movimentos Sociais, como forma de garantir a democracia, a participação e a descentralização.

A construção da **Política Estadual de Educação Ambiental de Sergipe**, encontra-se em processo e está em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, objetivando a consolidação do Sistema Estadual de Educação Ambiental, através de sua institucionalização e composição do Órgão Gestor Estadual de Educação Ambiental.

Cabe destacar no Estado de Sergipe, a existência da **Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental de Sergipe – CIEASE**, que se configura como organismo colegiado, instituído através de Decreto Governamental nº. 18.509, de 10 de dezembro de 1999. Possui caráter democrático, consultivo e deliberativo no seu âmbito, com a finalidade de promover a discussão, gestão, coordenação, acompanhamento, avaliação e a implementação de atividades de Educação Ambiental no Estado, inclusive efetivar a proposição de normas, observadas as disposições legais vigentes.

A CIEASE está diretamente vinculada à SEMARH e a SEED, através do órgão gestor estadual, tendo uma de suas competências o fomento de parcerias entre instituições governamentais, não governamentais, instituições de ensino e pesquisa, empresas, entidades de classe, organizações comunitárias e demais entidades, numa construção coletiva em prol da Educação Ambiental.

Diante deste contexto o Fórum Estadual de Educação Ambiental, configurar-se-á em um espaço democrático de construção coletiva, com vistas à consolidação da Minuta do Decreto Governamental que regulamentará a lei, considerando uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos da Política Nacional de Educação Ambiental.

O Fórum Estadual de Educação Ambiental no seu primeiro momento será convocado e instaurado no Estado, durante a comemoração do dia Mundial do Meio Ambiente/2012, visando traçar caminhos coletivos para a regulamentação da Lei. Neste momento será vivenciado: a retrospectiva histórica do processo de construção do Projeto de Lei da Política Estadual de Educação Ambiental, lançamento da Consulta Pública, apresentação da metodologia do plano de trabalho para construção da referida Política e definição do cronograma de atividades e dos grupos de apoio, com a representatividade dos territórios.

**I) Primeiro momento** – Organização da logística para realização dos Encontros Territoriais, com a participação dos gestores, dos Órgãos Públicos Federais, Estaduais, Municipais, Instituições de Ensino e Pesquisa, Organizações da Sociedade Civil e Movimentos Sociais, sob a coordenação da CIEASE.

**II) Segundo momento** – Serão realizados Encontros Territoriais nos seguintes Territórios: Sul Sergipano, Centro Sul Sergipano, Grande Aracaju, Leste Sergipano, Agreste Central Sergipano, Baixo São Francisco, Médio Sertão e Alto Sertão Sergipano, sediados nos

respectivos municípios pólos: Estância, Lagarto, Aracaju, Japaratuba, Itabaiana, Propriá, Nossa Senhora das Dores e Nossa Senhora da Glória, com objetivo de mobilizar e sensibilizar os diversos atores sociais para uma maior adesão ao processo de regulamentação da Lei, com a participação dos Grupos de Trabalho – GT's ou de apoio e outras formas espontâneas de organizações nos Territórios/Municípios. Neste momento será vivenciado: Retrospectiva Histórica do Processo de Construção do **Projeto de Lei da Política Estadual de Educação Ambiental**, discussão sobre a minuta do decreto governamental, bem como esclarecimentos necessários sobre as estratégias metodológicas de construção coletiva do Plano e do Programa de Educação Ambiental de Sergipe.

**III) Terceiro momento** – Será realizado o Fórum Estadual de Educação Ambiental / 2º momento sendo a culminância do processo de construção da regulamentação da Lei. O evento será realizado na cidade de Aracaju, quando na oportunidade serão anexadas as contribuições dos cidadãos sergipanos ao Decreto de Regulamentação da Lei em pauta, e apresentada durante a realização do **Fórum** para apreciação e encaminhamentos do documento ao setor jurídico da SEMARH.

#### **OBJETIVO:**

Construir de forma democrática e participativa a Minuta do Decreto Governamental que regulamentará a lei nº 6.882, de 08 de abril de 2010, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental, bem como desencadear o processo de construção coletiva do Plano e do Programa de Educação Ambiental de Sergipe.

#### **PARTICIPANTES**

O processo estará aberto para todo e qualquer cidadão que queira contribuir com a Consulta Pública sobre a Minuta do Decreto Governamental, como também participar da elaboração do Plano e do Programa de Educação Ambiental de Sergipe, mas especificamente para Gestores Públicos, Instituições de Ensino e Pesquisa, Educadores, Organizações da Sociedade Civil e Movimentos Sociais, Empresas Privadas, dentre outros.

#### **COMO PODE PARTICIPAR?**

A Consulta Pública será viabilizada em momentos presenciais e/ou virtuais.

**Momentos presenciais:** a participação dos cidadãos sergipanos acontecerá nos Encontros Territoriais preparatórios de mobilização e sensibilização, nos seus territórios, através de discussões em Grupos de Trabalhos- GT's .

**Momentos virtuais:** a participação do cidadão será através do envio das contribuições para o endereço eletrônico [cea.se@semarh.se.gov.br](mailto:cea.se@semarh.se.gov.br).

Deve-se considerar como subsídios a Minuta do Decreto Governamental que regulamentará a lei nº 6.882, de 08 de abril de 2010, a Lei Federal 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, o Decreto Governamental Nº 4.281/2002 que regulamenta a Lei Federal Nº 9.795 e a Lei Nº 6.882, de 08 de abril de 2010, que instituirá a Política Estadual de Educação Ambiental, bem como outros documentos disponíveis nos sites [www.semarh.se.gov.br](http://www.semarh.se.gov.br) e [www.mma.gov.br/ea](http://www.mma.gov.br/ea).

#### **VIA DE PARTICIPAÇÃO:**

Cada pessoa pode se inserir e participar, podendo criar espaços de construção coletiva e encaminhar suas contribuições de forma individual ou coletiva, que serão anexadas ao Decreto Governamental de regulamentação da Lei Estadual de Educação Ambiental.

As contribuições presenciais poderão ser realizadas através da participação do cidadão sergipano em reuniões ampliadas de Mobilização e Sensibilização nos Territórios Sergipanos, que ocorrerão com data e local a serem definidos, como também durante a realização do Fórum Estadual de Educação Ambiental.

Serão consideradas ainda outras formas de fomento ao processo, qual seja, as demandas advindas do processo de Conferências de Meio Ambiente, eventos de meio ambiente, oficinas espontâneas, formações continuadas, dentre outras.

#### **COMO ENVIAR AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DECRETO GOVERNAMENTAL QUE REGULAMENTARÁ A LEI 6.882, DE 08 DE ABRIL DE 2010.**

#### **ORIENTAÇÕES GERAIS:**

- a) Preencher e enviar o formulário SOMENTE em formato digital (disponível no site [www.semarh.se.gov.br](http://www.semarh.se.gov.br))
- b) Caso existam registros do processo de consulta pública (fotos, gravações, vídeos etc), pede-se que os mesmos sejam enviados juntamente ao formulário, adotando-se preferencialmente o formato “leve” dos arquivos.
- c) Somente serão aceitas contribuições que forem enviadas a partir deste formulário, via E-mail.
- d) As contribuições deverão ser enviadas até **10 de novembro de 2012**.

### **1) IDENTIFICAÇÃO DO(A) RELATOR(A)**

- 1.1 Nome do Relator(a): .....
- 1.2 E-mail: .....
- 1.3 Telefone (com DDD) .....
- 1.4 Município / UF: .....
- 1.5 Organização /coletivo (que organizou o debate) .....

### **2) REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SERGIPE**

- 2.1 Inserir leituras críticas, impressões, análises, reflexões e posicionamentos sobre a proposta **do Decreto Governamental que regulamentará a lei nº 6.882, de 08 de abril de 2010, de Educação Ambiental:**

Neste item podem ser inseridos textos, pareceres e artigos de até 5 páginas, os quais deverão ser publicados no site como subsídio ao debate.

### **3) Sugestões de redação ao texto-base**

(Neste item deve ser indicado o número do item e do sub-item do texto-base de cada uma das sugestões de redação, de modo a facilitar o processo de sistematização).

### **4) INFORMAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSULTA PARTICIPATIVA**

- 4.1 Forma de consulta/contribuição:

Assinale com um “X” a via de participação que foi utilizada

\_\_\_\_\_ Eventos de EA \_\_\_\_\_ Oficinas Espontâneas \_\_\_\_\_ Internet \_\_\_\_\_ Outros.

4.2 Informe o número estimado de pessoas que participaram do debate: .....

4.3 Listem o nome das organizações, redes e coletivos que participaram do processo:

|  |
|--|
|  |
|--|

