



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE ARAÚJO COSTA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS EM RONDONÓPOLIS-MT: CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NO
PERCURSO DA TRANSVERSALIDADE

Rondonópolis-MT

2022

CRISTIANE ARAÚJO COSTA

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS ESTADUAIS EM RONDONÓPOLIS-MT: CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NO
PERCURSO DA TRANSVERSALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, no Campus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Leila Cristina Aoyama
Barbosa Souza

Rondonópolis-MT

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A663e Araújo Costa, Cristiane.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM RONDONÓPOLIS-MT :
CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NO PERCURSO DA TRANSVERSALIDADE /
Cristiane Araújo
Costa. -- 2022
148 f. ; 30 cm.

Orientadora: Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Projetos Escolares. 2. Políticas educativas. 3. Transversalidade. 4.
Sustentabilidade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM RONDONÓPOLIS-MT: CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NO PERCURSO DA TRANSVERSALIDADE”

AUTORA: MESTRANDA CRISTIANE ARAÚJO COSTA

Dissertação defendida e aprovada em **04/04/2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA:

DOUTORA LEILA CRISTINA AOYAMA BARBOSA SOUZA
(PRESIDENTE BANCA/ ORIENTADORA)
INSTITUIÇÃO: SECITEC – SECRETARIA DO ESTADO DE CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO.

DOUTORA LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE (EXAMINADOR
INTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

DOUTORA ELIZANDRA REGO DE VASCONCELOS (EXAMINADOR
EXTERNO)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA
(EXAMINADOR SUPLENTE)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Rondonópolis, 04/04/2022.



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 05/04/2022, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEILA CRISTINA AOYAMA BARBOSA SOUZA, Usuário Externo**, em 05/04/2022, às 18:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, §1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elizandra Rego de Vasconcelo, Usuário Externo**, em 07/04/2022, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4586296** e o código CRC **27B6B214**.

Dedico essa pesquisa ao meu filho de pelos e patas, Tunico. Ser senciente que pensei resgatar quando estava sendo resgatada e, que pensei adotar quando estava sendo adotada!... Ele, em seus vinte anos, me ensinou o valor do compromisso, gratidão e reciprocidade. Por ele fui sensibilizada a lutar pela proteção animal e me aproximar das questões ambientais. Essa dedicatória é o reconhecimento a valores impagáveis que essa estrelinha acendeu em mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir, neste momento de caos social e de luto por tantas vidas ceifadas, seguir a minha caminhada e me sustentar durante todo o processo da pesquisa.

A minha mãe, Benildes de Araújo Costa, representação do amor incondicional. A ela minha eterna gratidão.

Ao meu pai, Sebastião Antônio Costa, seus ensinamentos e orientações estão sempre presentes em minhas memórias.

Ao meu marido, André Junior Braga, por me motivar a ingressar no mestrado e por me aguentar nos momentos em que nem eu mesma me suportava.

A minha orientadora, Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza, pelo dialogar paciente, pela atenção e apoio nesta jornada do mestrado.

As professoras, membros da banca, Doutora Lindalva Maria Novaes Garske e Doutora Elizandra Rego de Vasconcelos, pelas sugestões e críticas que muito contribuíram para o enriquecimento do meu trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas (FORTEP), pelo partilhar das leituras, questionamentos e discussões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, a todas as professoras e professores pelos momentos de aprendizagem.

Aos colegas mestrandos da Pós-Graduação em Educação, pois juntos compartilhamos nossas dificuldades, sofrimentos e conquistas a cada etapa vencida.

A todas aquelas e aqueles, que direta ou indiretamente, participaram do meu itinerário pelo fazer ciência. Minha gratidão!

“A educação ambiental de conteúdo emancipatório e transformador é aquela em que a dialética, forma e conteúdo, realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas.”

(LOUREIRO, 2005)

RESUMO

A pesquisa intitulada Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos de Escolas Públicas Estaduais em Rondonópolis-MT: construção discursiva no percurso da transversalidade foi motivada pelas problematizações a serem feitas relativas a crise ambiental no contexto mundial e ao comportamento destrutivo e inconsequente dos seres humanos para com a natureza. A proposta tem por objeto de estudo a Educação Ambiental, delimitando o desenvolvimento da pesquisa à análise de propostas ou planejamentos no ensino referentes à educação ambiental e a forma como ela é apresentada nos Projetos Político Pedagógicos examinados para as diversas disciplinas do Ensino Fundamental no período letivo anual de 2020. Para sua construção, optamos por trilhar os caminhos da Pesquisa Qualitativa, utilizando como instrumento a Análise do Discurso na Perspectiva Pecheutiana. A pesquisa tem como objetivo geral investigar a presença de fundamentos e elementos da Educação Ambiental e sua transversalidade em Projetos Político Pedagógicos para o ensino fundamental, em quatro escolas públicas estaduais no município de Rondonópolis. As leituras e análises obtiveram como resultados respostas relacionadas aos objetivos específicos desta pesquisa: Os Projetos Político Pedagógicos foram construídos em consonância com as normatizações da Base Nacional Comum Curricular estando a Educação Ambiental, enquanto política pública, presente nos projetos e nas escolas em diversas concepções e situações; na comunidade escolar, em meio a um público heterogêneo, a Educação Ambiental se manifesta nas mais diversas concepções de trabalho e no seu fazer política. A Análise Discursiva Pecheutiana revelou nos movimentos de sentidos que as escolas colaboradoras, a partir do seu lugar de fala, encaminham os seus projetos pela construção de interesses coletivos, instituindo ações afirmativas, políticas e anti-hegemônicas.

Palavras - chave: Projetos Escolares; Políticas educativas; Transversalidade; Sustentabilidade.

ABSTRACT

The research entitled Environmental Education in Political-Pedagogical Projects of State Public Schools in Rondonópolis-MT: discursive construction in the course of transversality was motivated by the problematizations to be made regarding the environmental crisis in the world context and the destructive and inconsequential behavior of human beings towards the nature. The proposal has Environmental Education as its object of study, delimiting the development of research to the analysis of proposals or planning in teaching regarding environmental education and the way in which it is presented in the Political-Pedagogical Projects examined for the various subjects of Elementary School in the period 2020 annual school year. For its construction, we chose to follow the paths of Qualitative Research, using the Discourse Analysis in the Pecheutiana Perspective as an instrument. The research has as general objective to investigate the presence of foundations and elements of Environmental Education and its transversality in Political-Pedagogical Projects for elementary education, in four state public schools in the city of Rondonópolis. The readings and analyzes obtained as results answers related to the specific objectives of this research: The Pedagogical Political Projects were built in accordance with the norms of the National Common Curricular Base, with Environmental Education, as a public policy, present in projects and schools in different conceptions and situations; in the school community, in the midst of a heterogeneous public, Environmental Education manifests itself in the most diverse conceptions of work and in its political practice. The Pecheutiana Discursive Analysis revealed in the movements of meanings that the collaborating schools, from their place of speech, direct their projects for the construction of collective interests, instituting affirmative, political and anti-hegemonic actions.

Keywords: School Projects; Educational policies; Transversality; Sustainability.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Dados gerais dos artigos selecionados.....	89
QUADRO 2 - Categorização dos projetos escolares	109

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Itens localizados por ano	88
TABELA 2 - Artigos selecionados	88
TABELA 3 - Identificação das Escolas.....	96
TABELA 4 - Inclusão da EA no PPP.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD** - Análise do Discurso
- AIA** - Avaliação de Impacto Ambiental
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento, umas das instituições que compõe o Banco Mundial
- CBE** - Conferência Brasileira de Educação
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CF/88** - Constituição Federal de 1988
- CFC'S** - Clorofluorcarbonetos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CO2** - Dióxido de Carbono
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN'S** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- DDT** - Dicloro-Difenil-Tricloroetano
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDESCOLA** - Fundo de Fortalecimento da Escola
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério de Educação e Cultura
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN's** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola
- PIEA** - Programa Internacional de Educação Ambiental
- PLS** - Projeto de Lei do Senado
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PNUMA** - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- ProNEA** - Programa Nacional de Educação Ambiental
- SEMA** - Secretaria Especial do Meio Ambiente
- SINTEP** - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo 1 – Percorso Metodológico	22
1.1 Análise do Discurso: instrumento de análise na perspectiva de Michel Pêcheux ...	24
Capítulo 2 – Educação Ambiental na Educação Formal: a busca pela transversalidade	32
2.1 Trajetória histórica da Educação Ambiental	32
2.2 Educação Ambiental no contexto da BNCC: vozes de pesquisadores da área	46
2.3 Educação Ambiental e Transversalidade	58
Capítulo 3 – Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos: construção e percurso	67
3.1 O Projeto Político Pedagógico como documento norteador para o fazer pedagógico	67
3.2 Educação Ambiental: Identidades e vertentes	76
3.3 A abordagem da Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos para o Ensino Fundamental: estado do conhecimento em periódicos da área	85
3.3.1 Caracterização do corpus de análise	86
3.3.2 Análise e discussão dos resultados	88
Capítulo 4 – A Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos de Escolas Estaduais Rondonopolitanas: Uma análise discursiva	94
4.1 Identificando as Escolas e contextualizando sua história	94
4.2 Educação Ambiental e Projeto Político Pedagógico: Análise do movimento de sentidos	105
4.2.1 Primeira estação – Escola Primavera	110
4.2.2 Segunda estação – Escola Verão	114
4.2.3 Terceira estação – Escola Outono	120
4.2.4 Quarta estação – Escola Inverno	121
4.2.5 Sobre os movimentos de sentidos	127
Capítulo 5 – Considerações Finais	130
Referências	134

Introdução

Dialogar com minha história e tecer registros sobre minhas lembranças remetem a recordar de minha infância. Casa simples localizada em um bairro da cidade de Rondonópolis, piso no vermelhão, quintal espaçoso com árvores e criação de galinhas. Espaço cheio de riquezas para alguém que olha de maneira amadurecida para o seu tempo de criança.

Nasci via parto normal no mês de maio de 1978, em uma madrugada fresca na cidade de Rondonópolis. Conforme relatos de minha mãe, eu fui teimosa já ao nascer, pois demorei certo tempo para que vissem a minha chegada devido às lentas contrações.

Sou filha de nordestinos, meu saudoso pai foi mascate e, após algum tempo na terra de Rondon, montou o seu próprio negócio. Ele partiu desta vida muito cedo, época em que eu era uma adolescente de apenas quinze anos. Já minha mãe foi educadora, formou-se em geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, e atualmente está aposentada.

Apesar das muitas dificuldades vividas e vivenciadas em minha infância, busquei absorver aquilo que somava e agregava ao meu crescimento, sempre focando em meus estudos, pois, conforme ensinamento de meus pais, “somente através da educação eu poderia alcançar os meus objetivos”.

Em 1984 ingressei na pré-escola (período de alfabetização) na Escola de 1º e 2º Grau Pindorama onde recebi a base de minha educação. Ainda me recordo de minha primeira professora, cujo nome era Nadir (Professora dinâmica, paciente e muito atenciosa com todas as crianças de nossa turma). Ela trabalhava com atividades lúdicas em sala de aula, um método que nos proporcionou grande aprendizagem.

Prossegui na Escola Pindorama durante todo o primário, que hoje corresponde ao Ciclo I do Ensino Fundamental, permanecendo até a 6ª série (1ª fase do terceiro ciclo) nesta escola. Eu fui agraciada com excelentes educadores/as e com amizades valorosas, algumas destas das quais ainda tenho contato.

Na sétima e oitava série, correspondente a 2ª e 3ª fase do terceiro ciclo, fui matriculada na Escola Estadual Emanuel Pinheiro. Recordo-me com carinho de uma professora da disciplina de português que se chamava Dagmar, a qual me apresentou o mundo e o hábito da leitura. Sou muito grata a ela.

No ano de 1994 fui matriculada na Escola Estadual La Salle, estabelecimento onde cursei o ensino médio, o antigo propedêutico. Desta escola dois professores

marcaram a minha memória, a professora de matemática chamada Marlene e o professor Edilson que ministrava aulas de biologia, sendo dois educadores extraordinários que jamais me esquecerei.

Após concluir o ensino médio, passei algum tempo pela dúvida relacionada à escolha do curso ao qual me dedicaria para a graduação, até que no ano de 2000 decidi enveredar pela História, pois me identificava com as leituras, prestei o vestibular e fui aprovada.

Já no início do curso percebi que as leituras as quais me identificava eram muito leves e não me davam base crítica. A graduação em História foi um “divisor de águas”, pois a partir deste curso passei a valorizar a importância da fundamentação teórica e crítica, bem como a importância do conhecimento histórico, político e social.

No ano de 2003 efetuei o trancamento do Curso de História. Fui aprovada em um concurso na área de segurança pública, motivo que me levou a realizar por seis meses um curso de formação específica. Qualifiquei-me para esse trabalho e ainda hoje atuo como profissional nesta área. No ano de 2004 efetuei a minha rematrícula no Curso de História concluindo a graduação no ano de 2005.

No ano de 2006 tive a oportunidade de cursar uma Especialização na área da Educação Infantil, que foi uma experiência fantástica, pois me permitiu conhecer o universo infantil sobre o ângulo da educação, proporcionando a reflexão sobre a sua importância como fundamento educacional para o ser humano.

No ano de 2008 surgiu a oferta de meia bolsa no Curso de Direito na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Sobral Pinto, hoje pertencente à Faculdade Unic. Conhecimentos voltados à área jurídica sempre me despertaram interesse, fato que me levou a iniciativa de prestar o vestibular e enveredar pelos caminhos do Direito. O Curso de Direito agregou aos meus conhecimentos, fazendo-me refletir sobre a relevância do Curso de História em meu posicionamento jurídico. A letra fria da lei carece de posicionamentos mais humanos e de sensibilidade para as muitas disparidades sociais.

No décimo semestre do Curso de Direito descobri alguns problemas de saúde. Essa situação me afastou da vida acadêmica, pois o meu tratamento, que até então era público, foi a minha prioridade. O abalo gerado pelos problemas de saúde, somados à minha falta de concentração por não conseguir descobrir a origem do problema, me bloqueavam para seguir com os estudos. A distância da vida acadêmica acabou me deixando com um sentimento de vazio.

Assim, diante de minha ligação com a natureza e da minha paixão por animais, me envolvi aos trabalhos sociais voltados à proteção dos animais carentes e em situação de abandono. O trabalho voluntário me trouxe o sentimento de gratidão, e hoje participo de três grupos com projetos voltados a animais abandonados e carentes na cidade de Rondonópolis.

No ano de 2019 fui informada pelo meu marido sobre o processo seletivo para o mestrado em educação. A partir de então, decidi que o momento de voltar aos estudos havia chegado, fiz o processo seletivo e hoje estou aqui com uma pesquisa desenvolvida.

No início do ano de 2020 a pandemia adentrou o Brasil havendo o primeiro caso relacionado a Covid 19 no mês de fevereiro. No ano de 2021 fui acometida pelo vírus e nesse tempo venci o Covid. Porém, assim como tantos outros brasileiros, perdi dois membros de minha família, eles entraram para o quadro de estatísticas, pois não venceram a doença. Perdas irreparáveis.

Apesar de não conseguir exprimir com riqueza os detalhes que envolvem o meu percurso de vida, posso afirmar que a minha pesquisa leva um pouco de mim.

A minha voz e minha história entra na discursividade da construção dos Projetos Político Pedagógicos¹ e as vozes se reiteram diante das muitas memórias que se ressignificam em novos movimentos discursivos. Sigo dialogando com minhas memórias e histórias.

Deste modo, atentando para os problemas provenientes da crise ambiental em conjuntura mundial e ao comportamento desrespeitoso e inconsequente dos seres humanos para com a natureza surgiu a problematização concernente a proposta de pesquisa referente a temática Educação Ambiental e Projetos Político Pedagógicos (PPP's).

As inquietações compreendem também a crescente problemática ambiental que envolve indústrias, empresas privadas, agronegócio e a convivência dos agentes do Estado, que por vezes se utilizam de discursos ambientais relacionados à preservação, a redução de impactos, sustentabilidade, ecologia de forma a adentrar espaços e moldar comportamentos humanos (HENNING; MARQUES, 2019).

¹ Optamos pela grafia do termo Projeto Político Pedagógico sem uso do hífen, apesar da existência de regra gramatical quanto à utilização de hífen entre dois adjetivos compostos (regra que também comporta exceções), tendo em vista a facilitação quanto aos critérios de buscas referentes aos três descritores utilizados. A escrita sem hífen é utilizada por diversos autores, bem como favorece o levantamento dos referidos descritores, cuja dificuldade de levantamento foi apresentada no ítem 3.3 do capítulo 3 respeitante ao Estado do Conhecimento.

O presente cenário brasileiro remete a críticas locais e mundiais diante de suas políticas de destruição do meio ambiente. O país vem sofrendo com o desmanche das políticas ambientais de conservação² que tiveram agravamento, sobretudo no atual governo³, retrocedendo as políticas de preservação consolidadas ao longo de muitos anos.

Corroborando para com os registros negativos, relativos ao Governo Federal Brasileiro, está a sua tímida participação na COP 26, 26ª Conferência das Nações Unidas pelas Mudanças Climáticas, realizada em Glasgow, na Escócia, entre os dias 31/10 e 12/11/2021.

Na COP 26 o atual governo brasileiro foi visto com descrédito, um dos motivos se relaciona ao esvaziamento dos mecanismos de controle ambiental no país, bem como por não haver conseguido cumprir com as metas do Acordo de Paris (ARAÚJO; HERSCHMANN, 2021)

A negligência relativa a temas ambientais contrasta com o excesso de atenção a economia e aos preceitos neoliberais, por parte da atual gestão, que somadas ao desmonte das políticas públicas ambientais refletem sobre as políticas educativas.

A carência de atenção a problemáticas ambientais, bem como o corte de repasses de recursos financeiros à educação por parte do governo federal, em especial a educação básica, causam impacto sobre as políticas educacionais que acabam alheias às questões ambientais em todos os níveis da federação.

No que se refere a educação, as questões ambientais e suas problematizações estão na dependência das políticas da escola que durante a construção dos Projetos

² É interessante perceber como a intensificação do uso dos recursos naturais, resultado da expansão espacial da fronteira agrícola, sobretudo no Norte e no Nordeste, é acompanhada pelo aumento não só do número de áreas protegidas, mas de sua natureza restritiva. Fica evidente que o caráter preservacionista que foi assumindo a política de conservação decorre da expansão da lógica da propriedade privada que, ao estabelecer as relações de produção capitalistas, parcelando e mercantilizando a terra para implantar projetos agropecuários e de infraestrutura, define também as áreas que deveriam permanecer isoladas desse uso. É nesse sentido que podemos afirmar que a necessidade de conservação ambiental se impõe como parte da forma como a natureza vai sendo apropriada pelo processo produtivo capitalista. (BERNINI, 2019, 671)

³ No atual governo foram extintas a Secretaria de Mudanças Climáticas e Florestas, ligada ao Ministério do Meio Ambiente (MMA), a Subsecretaria Geral de Meio Ambiente, Energia e Ciência e Tecnologia do Ministério das Relações Exteriores, transferiu o Serviço Florestal Brasileiro (SFB) do MMA para o Ministério da Agricultura e a Agência Nacional de Águas (ANA) do MMA para o Ministério do Desenvolvimento Regional. Também reduziu de 96 para 23 o número de membros do Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), diminuindo a representação de ONGs e estados; militarizou a diretoria e chefias regionais do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio); exonerou e substituiu superintendentes estaduais do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama). (EXTRACLASSE, 2019)

Político Pedagógicos podem trazer para discussão e prática em sala de aula esta temática contemporânea.

A necessidade da mediação e aplicação da Educação Ambiental em sua transversalidade⁴ como proposta para uma educação ambiental crítica⁵ e transformadora;⁶ a carência e omissão para com a Educação Ambiental Brasileira somada as possíveis dificuldades, limites e contradições na e para a construção de uma Educação Ambiental crítica remetem a seguinte problematização: De que modo a Educação Ambiental é abordada e planejada em Projetos Político Pedagógicos de escolas públicas estaduais no município de Rondonópolis?

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo geral investigar a presença de fundamentos⁷ e elementos⁸ da Educação Ambiental e sua transversalidade em Projetos Político Pedagógicos para o ensino fundamental, estando limitada a quatro escolas públicas estaduais no município de Rondonópolis.

Dispõe como objetivos específicos apresentar análises referentes a normatizações e orientações provenientes da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para com a Educação Ambiental; versar sobre os significados das categorias norteadoras deste estudo transversalidade e interdisciplinaridade; identificar e analisar a existência de propostas relativas a Educação Ambiental nos Projetos Político Pedagógicos relativos as quatro escolas estaduais de Rondonópolis analisando a

⁴ Sobre transversalidade verificar a seção 2.3 Educação Ambiental e Transversalidade no capítulo 2.

⁵ Loureiro (2007) registra que “a educação ambiental crítica se insere no mesmo bloco ou é vista como sinônimo de outras denominações que aparecem com frequência em textos e discursos (transformadora, popular, emancipatória e dialógica), estando muito próxima também de certas abordagens da denominada ecopedagogia. A sua marca principal está em afirmar que, por ser uma prática social como tudo aquilo que se refere à criação humana na história, a educação ambiental necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza. Reconhece, portanto, que nos relacionamos na natureza por mediações que são sociais, ou seja, por meio de dimensões que criamos na própria dinâmica de nossa espécie e que nos formam ao longo da vida (cultura, educação, classe social, instituições, família, gênero, etnia, nacionalidade etc.). Somos sínteses singulares de relações, unidade complexa que envolve estrutura biológica, criação simbólica e ação transformadora da natureza.” (LOUREIRO, 2007, P.66)

⁶ Educação transformadora, no sentido proposto por Paulo Freire, que busca aproximar a educação da realidade do aluno considerando o seu contexto social, político e cultural na e para a mediação do conhecimento. A educação como um instrumento para que o aluno possa pensar a sua realidade a partir dos conhecimentos adquiridos e se reconheça como sujeito histórico, social e de mudanças. (FREIRE, 2013)

⁷ Referimo-nos a fundamentação legal, ambiente conceitual e político que alicerçam a Educação Ambiental e sua transversalidade nos Projetos Políticos Pedagógicos.

⁸ As concepções (vertentes) de Educação Ambiental podem relaciona-la a natureza, aos recursos naturais, ao espaço físico, social, político, econômico, dentre outros. Estas concepções também se correlacionam aos elementos conceituais da Análise Discursiva que encaminham a compreender os sentidos instituídos sob a influência ideológica.

construção discursiva presente; bem como problematizar a política educativa escolar para a educação ambiental.

A dissertação é constituída de quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma:

No primeiro capítulo, tratamos brevemente sobre o percurso metodológico, sendo apresentada a opção metodológica pela Pesquisa Qualitativa pautada em autores como Minayo (1994), Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e Gil (2008), bem como anunciamos a Análise do Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux como instrumento de análise fundamentada em Orlandi (1994, 2005, 2007, 2002), Maldidier (2003), Foucault (2008), Guimarães; De Paula (2020), Luca (2013) e De Souza (2019).

No segundo capítulo, Educação Ambiental na Educação Formal: a busca pela transversalidade, discorremos sobre a trajetória histórica da educação ambiental, a educação ambiental no contexto da Base Nacional Comum Curricular e a transversalidade.

No terceiro capítulo, Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos: construção e percurso, versamos sobre o Projeto Político Pedagógico como documento norteador para o fazer pedagógico; discorremos sobre as identidades e vertentes da educação ambiental, bem como desenvolvemos o estado do conhecimento relativo a abordagem da educação ambiental em Projetos Político Pedagógicos para o ensino fundamental.

No capítulo quatro, A Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos de Escolas Estaduais Rondonopolitanas: Uma análise discursiva, apresentamos as escolas contextualizando a sua história e expressamos as análises discursivas relativas as propostas de educação ambiental identificadas nos Projetos Político Pedagógicos das escolas colaboradoras.

O estudo desenvolvido não perde de vista que a Base Nacional Comum Curricular remete aos sistemas e redes de ensino, bem como as escolas, a responsabilidade de incorporar aos currículos e projetos pedagógicos temas contemporâneos de forma transversal (BRASIL, 2017), encontrando-se entre os temas transversais a Educação Ambiental.

Assim, a presença da Educação Ambiental nos Projetos Político Pedagógicos elaborados pelas escolas, possivelmente encaminham a continuidade dos trabalhos que serão realizados em sala de aula norteados pelas propostas planejadas para o seriado anual.

Desta forma, identificar a presença desta temática e as possibilidades para a sua inserção de forma crítica (um desafio para o fazer contra-hegemônico), bem como observar os limites, contradições e suportes, proporcionados via políticas públicas no decurso do planejamento das escolas, são questões que abalizam e justificam a presente pesquisa.

Capítulo 1 – Percurso Metodológico

Minayo compreende a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.16), pensando estas palavras interpretamos que as reflexões nos levam a trilhar por determinadas concepções teóricas que nos conduzem a técnicas determinadas nos auxiliando na construção de uma pesquisa advinda de uma problematização da realidade.

Enquanto pesquisadora aspirava conhecer um pouco mais de perto a realidade de professores e alunos no que se refere ao desenvolvimento e construção da temática Educação Ambiental em sua transversalidade nas salas de aula.

Refletindo sobre os caminhos da pesquisa, indagações respeitantes a construção e ao trabalho da educação ambiental para com os alunos no ensino fundamental surgiam e me incomodavam. A educação ambiental nos Projetos Político Pedagógicos das escolas públicas em Rondonópolis estaria sendo proposta de forma reflexiva e transformadora ou apresentada enquanto educação ambiental conservacionista⁹ não havendo questionamentos e relacionamentos desta a nossa prática social e política?

Neste sentido, em virtude da pandemia houve reestruturação do projeto e novos percursos foram traçados. A análise de Projetos Político Pedagógicos foi pensada como um caminho para a apreciação das propostas referentes a educação ambiental nas escolas públicas, visto que estes projetos refletem as necessidades existentes na comunidade escolar, bem como buscam estar alinhados as normativas existentes na Base Nacional Comum Curricular, sendo importante o exame de tais propostas.

Para a análise dos Projetos Político Pedagógicos houve a necessidade de definição das Escolas Públicas para que a solicitação de tal documento fosse elaborada, pois apesar do Projeto Político Pedagógico ser um documento público e não ter necessidade de passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a formalização do pedido foi considerada importante, uma vez que registra a ciência da assessoria pedagógica estadual e da direção da escola.

Ademais, as escolas receberam nome fictício na construção da pesquisa e Análise do Discurso, a opção por mudança de nomenclaturas se relaciona a questões éticas na pesquisa, isso por não constar no documento de solicitação para análise que o

⁹ Sobre Educação Ambiental Conservacionista verificar a seção 3.2 Educação Ambiental: Identidades e vertentes no capítulo 3.

nome da escola estaria registrado no trabalho. Desta forma, as quatro escolas que compartilharam os seus Projetos Político Pedagógicos para análise nesta pesquisa são nomeadas conforme as estações do ano: Escola Primavera, Escola Verão, Escola Outono e Escola Inverno.

Assim, no dia 16 de novembro de 2020 foi encaminhada uma carta de apresentação a assessora pedagógica responsável pelas Escolas Primavera, Escola Verão e Escola Estadual Outono, sendo a resposta positiva para a autorização. Ademais, foi encaminhada a carta de apresentação e solicitação aos diretores das respectivas escolas.

No dia 12 de fevereiro de 2021 foi encaminhada uma nova carta de apresentação a assessora pedagógica responsável pela Escola Estadual Inverno, a qual respondeu com a autorização. Igualmente, foi remetida carta de apresentação e solicitação do Projeto Político Pedagógico a direção da Escola Estadual Inverno que prontamente encaminhou o documento.

Deste modo, foram solicitados Projetos Político Pedagógicos referentes a quatro Escolas Públicas Estaduais da cidade de Rondonópolis, sendo uma escola situada na área central, duas escolas localizadas em regiões periféricas e uma escola situada na zona rural. Diante das diferenças de contextos e necessidades das escolas aspira-se identificar e analisar, entre os projetos e políticas, propostas peculiares a cada uma dessas instituições referentes a Educação Ambiental, temporalmente analisando Projetos Político Pedagógicos elaborados para o seriado anual do ano de 2020.

A pesquisa foi construída a partir de materiais já publicados (livros, revistas, publicações em periódicos, artigos científicos, dissertações, teses...) e se propôs a análise documental (Projetos Político Pedagógicos de quatro Escolas Públicas de Rondonópolis) com opção metodológica pela Pesquisa Qualitativa.

A pesquisa qualitativa foi a direção escolhida para esta caminhada investigativa por se preocupar com realidades e problematizações que não são quantificáveis, ou seja, por trabalhar com um universo de significantes, significados, motivos, atitudes, se aprofundando no mundo dos significados das ações e das relações humanas (MINAYO, 1994).

Observa-se que a pesquisa qualitativa assume formas variadas sendo dirigida em diversos contextos, apresentando diferentes estratégias de investigação, sendo que as questões a serem investigadas possuem objetivos de averiguar o fenômeno em sua complexidade e em seu contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Deste modo, a análise documental na pesquisa qualitativa possui sua importância, visto que além de permitir a obtenção de dados quando o acesso aos sujeitos é impraticável, como ocorre neste momento de pandemia, representam uma fonte natural de informações, surgem de um determinado contexto e remetem informações sobre ele, além de ser uma técnica de caráter exploratório indicando problemas que podem ser explorados por outros métodos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Os Projetos Político Pedagógicos solicitados para análise na pesquisa proposta são documentos caracterizados como fonte natural conforme já pontuado no parágrafo anterior, trata-se de materiais que ainda não passaram por análise (GIL, 2008), considerados fontes importantes para este trabalho.

Cabe ressaltar que para a apreciação dos Projetos Político Pedagógicos foi realizada análise discursiva na perspectiva de Michel Pêcheux, também nomeada análise discursiva materialista, visto que enquanto sujeitos da história não podemos nos omitir as manifestações, sentidos, cristalizações e influências da linguagem.

Ademais, embora a pesquisa tenha passado por um levantamento bibliográfico exploratório, para melhor fundamentação e desenvolvimento do trabalho foi necessário um estudo referente ao “estado do conhecimento”. Tal estudo se justifica por encaminhar a conhecer as lacunas e aspectos já abordados da referida temática. Para sua construção buscamos evidenciar o que tem sido investigado a partir da temática Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos para o Ensino Fundamental, a partir do levantamento de periódicos publicados no período de 2015 a 2021.

O trabalho apresentou desafios para sua construção, visto que o percurso metodológico renovava-se diante das leituras, os significados ganhavam novas nuances possibilitadas pelas análises e reflexões, o que permitiu alcançar a compreensão do que se investigava.

1.1 Análise do Discurso: instrumento de análise na perspectiva de Michel Pêcheux

A pesquisa proposta, conforme já assinalado, para análise reflexiva dos Projetos Político Pedagógicos, no que se refere à presença e o movimento da Educação Ambiental no ensino fundamental, utiliza como instrumento a análise do discurso (AD) na perspectiva de Michel Pêcheux, também denominada análise do discurso materialista.

Historicamente, o projeto de Michel Pêcheux (1938 – 1983) tem sua origem na França “na conjuntura dos anos de 1960, sob o signo da articulação entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise” (MALDIDIER, 2003, p. 16).

Como herdeira das três áreas do conhecimento, a Análise do Discurso:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2005, p. 20)

As indagações referenciadas acima remetem ao pensamento de que a Análise do discurso é o lugar de reflexão sobre a formação discursiva, pensando o discurso como o lugar teórico em que se enredam questões sobre a língua, a história, o sujeito e suas correlações.

Os estudos realizados, na década de “60”, sobre a relação da linguagem com o seu contexto (a exterioridade) foi denominado de escola francesa de Análise do Discurso. A Análise do Discurso se compõe na relação entre a Linguística e as Ciências Sociais:

[...] a Linguística, para se constituir, exclui o sujeito e a situação (o que chamamos exterioridade), e as Ciências Sociais não tratam da linguagem em sua ordem própria, de autonomia, como sistema significante, mas a atravessam em busca de sentidos de que ela seria mera portadora, seja enquanto instrumento de comunicação ou de informação. (ORLANDI, 1994, p.53)

Orlandi (1994) assinala que a Linguística exclui a exterioridade, e as Ciências Sociais tratam a linguagem como se esta fosse transparente. E será nessa separação entre os saberes que a Análise do Discurso irá estabelecer a sua prática na relação de contradições existentes.

A Análise do discurso, diferente das Ciências Sociais, não considera que a linguagem seja transparente e busca compreender as maneiras com que a língua significa sua produção de sentidos para o sujeito, para a sociedade e para o mundo (ORLANDI, 2005).

Um conceito chave para a Análise Discursiva materialista é o efeito ideológico elementar, para a sua compreensão registros concernentes ao materialismo histórico-

dialético, e considerações respeitantes a interpelação do indivíduo em sujeito são necessárias (LUCA, 2013).

O materialismo histórico-dialético trata-se da conjugação entre matéria e história no movimento dos contraditórios. Uma perspectiva que permite analisar o sistema linguístico como uma prática social, observando a disputa de interesses antagônicos na defesa de diferentes projetos de sociedade dos quais a ideologia se faz presente (GUIMARÃES; DE PAULA, 2020).

A análise do discurso infere o legado do materialismo histórico. Remete ao percurso histórico do qual o homem também faz parte, porém a história assim como a linguagem não lhes é transparente. O discurso se delinea na correlação língua, sujeito e história e no processo de contradições existentes no decurso de sua enunciação. O dizer dialoga com palavras anteriores instituindo sentidos (ORLANDI, 2005).

Desta forma, é preciso compreender o sujeito do discurso em sua historicidade, visto que ele é produto histórico. Os efeitos do discurso determinam as formas de assujeitamento que irão refletir sobre as diferentes formas de sujeito em sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder (ORLANDI, 2005).

O objeto de estudo da Análise do Discurso é o discurso, nela é trabalhada a relação entre o linguístico e o discursivo, bem como a relação entre o discursivo e o histórico. O discurso ao se constituir afeta o campo da linguística diante da relação proposta da língua com o sujeito e a história, que por sua vez também são afetados pela ideologia (ORLANDI, 2002).

A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. O mecanismo ideológico naturaliza o que é produzido na relação do histórico e do simbólico causando o apagamento da interpretação, transforma uma forma material em outra colocando o homem em uma relação imaginária de autonomia (ORLANDI, 2005).

Neste sentido, a Análise Discursiva não atravessa o texto à procura de significados, mas busca compreendê-lo em sua discursividade, aspira entender como os objetos simbólicos produzem sentidos. A Análise Discursiva constrói conhecimento a partir do texto, através da própria materialidade simbólica e significativa presente (ORLANDI, 2005).

Orlandi (2007) atenta para a diferença entre texto e discurso. Segundo a autora, um texto é uma peça de linguagem onde as palavras não significam por si. Contudo,

ressalta que se uma palavra significa isso ocorre quando esta apresenta textualidade, pois é o texto que significa através de um discurso que o sustenta.

O texto partindo de sua apresentação empírica possui começo, meio e fim, porém se pensado como discurso terá reinstalada a sua incompletude, no sentido de que o texto pensado como discurso não é uma unidade fechada (ORLANDI, 2007).

O discurso não se trata somente de transmissão de informação, conforme dispõe o esquema elementar de comunicação (emissor, receptor, código, referente e mensagem), nele não há linearidade no processo de comunicação para transmissão de informação. No discurso durante a comunicação não há separação entre emissor e receptor, pois ambos realizam o processo de significação. No decurso da linguagem sobrevém a relação entre sujeitos e sentidos atingidos pela língua e pela história, havendo um complexo processo de constituição dos sujeitos e produção de sentidos (ORLANDI, 2005).

O discurso, em sua enunciação, é uma prática que institui sentidos através da correlação língua, sujeito e história. Foucault, em sua obra *Arqueologia do Saber*, conceitua a prática discursiva como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p.133)

Essa prática discursiva se constitui através das formações discursivas, ou seja, aquilo que o sujeito diz se insere em uma formação discursiva para ter determinado sentido. “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2005, p. 43).

Assim, as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Ela permite compreender o processo de produção de sentidos, posto que o sentido não existe em si, mas decorre de posições ideológicas proporcionadas pelas relações sociais e históricas (ORLANDI, 2005).

Através da formação discursiva podemos compreender o funcionamento e os diferentes sentidos do discurso, visto que palavras iguais podem receber sentidos diferentes, diante das condições de produção e do interdiscurso que reflete o que esta na memória.

Para Michel Pêcheux, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo. Sendo o sentido uma determinada relação entre sujeito, língua e história. Não há discurso sem sujeito, bem como não há sujeito sem ideologia. O discurso é material simbólico, os dados não existem em si mesmos, sendo necessária a simultaneidade do fato e do acontecimento para haver significação (ORLANDI, 2002).

A Análise do Discurso busca o sentido em sua materialidade linguística e histórica, sendo esta análise realizada por etapas que se correlacionam em três momentos. Na primeira etapa ocorre a passagem da superfície linguística para o texto; na segunda etapa ocorre a passagem do objeto discursivo para a formação discursiva e na terceira etapa ocorre o processo discursivo e formação ideológica (ORLANDI, 2005).

Na primeira fase, o analista procura observar no texto a sua discursividade. Dirige ao texto um olhar de natureza linguístico enunciativa, construindo um objeto discursivo, desnaturalizando a relação entre palavra e coisa. Nesta fase da análise é fundamental o trabalho com paráfrases, sinonímias, relação do dito e não dito (ORLANDI, 2005).

No segundo momento, a partir do objeto discursivo faz-se uma análise que procura relacionar as formações discursivas distintas com a formação ideológica que rege essas relações. Isso na busca de atingir a constituição dos processos discursivos que são responsáveis pelos efeitos dos sentidos no discurso (efeitos determinados pelas posições ideológicas) (ORLANDI, 2005).

Deste modo, compreendemos que o discurso se faz através da formação discursiva e que para tal existe uma relação complexa entre o sujeito, a língua e a história. Esta correlação se realiza com o sujeito em um determinado contexto histórico/social, sendo a língua uma condição de possibilidade do discurso (ORLANDI, 2005).

A Análise do Discurso tem como finalidade compreender como um objeto simbólico se reveste de significância para os sujeitos, como ele produz sentidos. Para tanto, o analista dispõe do dispositivo teórico da interpretação que quando já individualizado é o mesmo, cabendo a ele a construção do seu dispositivo de análise (ORLANDI, 2005).

O dispositivo analítico é de responsabilidade do analista, este será edificado a partir do método, dos procedimentos utilizados, da mobilização de conceitos e de suas indagações. Sendo importante denotar que uma análise não será igual a outra, visto que

o objetivo da análise, a natureza do material, as perguntas realizadas pelo analista dão forma ao seu dispositivo de análise.

A compreensão de como um objeto simbólico institui sentidos envolve explicitar como o texto dispõe os gestos de interpretação. A compreensão nos permite evidenciar os processos de significação presentes no texto/ discurso possibilitando compreender outros sentidos ali contidos (ORLANDI, 2005).

Deste modo, a leitura dos Projetos Político Pedagógicos mediada pela Análise Discursiva Pecheutiana proporcionou a construção do dispositivo analítico de interpretação, em conformidade com a problemática que motivou a pesquisa, partindo de conceitos teóricos próprios desta linha de Análise Discursiva.

Na pesquisa foram utilizados para a sua construção os seguintes elementos conceituais característicos da Análise Discursiva Pecheutiana: Condições de produção em sentido amplo e sentido estrito; intradiscurso; interdiscurso; marcas do esquecimento e paráfrase.

As condições de produção são as determinações que compreendem o sujeito e a situação, caracterizando a produção discursiva da qual a memória também faz parte. Encontram-se divididas em condições de produção em sentido amplo e condições de produção em sentido estrito (ORLANDI, 2005).

As condições de produção em sentido amplo envolvem o contexto histórico, social e ideológico que no trabalho abarcam a educação ambiental, as normativas da educação e currículo. Enquanto as condições de produção em sentido estrito revelam o contexto histórico, social e ideológico imediato, evidenciando na pesquisa o contexto em que se inserem as escolas colaboradoras (ORLANDI, 2005).

O interdiscurso também denominado memória discursiva trata daquilo que já foi dito ou acontecido em outro momento e/ou lugar e já esquecidos, apagados na memória. Ele está na memória e disponibiliza sentidos que influenciam o modo como o sujeito significa uma dada situação discursiva (ORLANDI, 2005).

O que se diz em um dado momento é denominado intradiscurso, nele o dizer é atravessado por algo que já foi dito (interdiscurso). O interdiscurso possui como um de seus elementos o pré-construído que caracteriza algo proveniente da exterioridade já esquecida. Ele encaminha a uma construção anterior e exterior ao discurso do sujeito, algo que fala de outro lugar/ outro momento e que se reinscreve no intradiscurso (DE SOUZA, 2019).

Assim observamos que o discurso não se constitui isoladamente, ele está ligado ou relacionado a outros discursos, em confluência com a memória (constituição) e a atualidade (formulação). Visto que a formulação discursiva é determinada pela relação que estabelece com o interdiscurso (memória/ pré-constituído) (ORLANDI, 2005).

Refletimos que o esquecimento (interdiscurso) deixa marcas que estão intimamente ligadas às condições de produção do discurso (sentido amplo/ sentido estrito). As formulações de outrora (memórias/ interdiscurso) quando de algum modo determinam o que dizemos apresentam os seus efeitos e passam a fazer sentido sobre nossas palavras.

Na perspectiva pecheutiana há no discurso duas formas de esquecimento: o esquecimento ideológico e o esquecimento enunciativo.

A primeira forma de esquecimento é o esquecimento ideológico que resulta da maneira como somos afetados pela ideologia. Dessa forma de esquecimento decorre a ilusão de que somos fonte de sentidos quando, de fato, retomamos sentidos pré-existentes na memória (ORLANDI, 2005).

A segunda forma de esquecimento é o esquecimento enunciativo que se encontra na fronteira do dito e do não dito, visto que o dizer pode ser dito com outras construções. Quando falamos de uma maneira o que poderia ser dito de outro modo temos um exemplo de esquecimento enunciativo. Neste esquecimento temos a impressão da realidade do pensamento, sendo essa impressão uma ilusão referencial daquilo que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2005).

Neste sentido, as condições de produção, em sentido amplo ou sentido estrito, envolvem elaborações que caracterizam o processo discursivo, compreendendo o sujeito, a situação e a memória. Sendo possível observar nesta correlação a existência de marcas do esquecimento conforme apresentadas acima (ORLANDI, 2005).

Outrossim, mediante a análise discursiva materialista, é possível perceber no discurso os processos de paráfrases. Na paráfrase podem-se notar as novas formulações do dizer na tentativa de construir um novo sentido, de significar um processo discursivo que já existia. Nela o discurso trás consigo o pré-constituído, algo que já foi dito e está na memória (ORLANDI, 2005).

As formações discursivas selecionam as possibilidades de enunciação (o que pode e o que não pode ser dito) em uma determinada condição de produção parafraseando as marcas que indicarão aquilo que foi esquecido/ apagado. O apagamento daquilo que está na memória remete o sujeito a acreditar que o sentido

nasceu na enunciação, quando de fato o sujeito do discurso se encontra assujeitado ao pré-constituído e aos processos ideológicos (DE SOUZA, 2019).

A discursividade concebida está assujeitada a dizeres anteriores e exteriores ao sujeito em seu discurso, contudo este último acredita ser aquele que constrói e dá sentidos ao dizer enunciado. O sujeito constrói a sua discursividade assujeitado a ideologia e segue ilusoriamente cogitando ser o centro do dizer.

Diante dos registros relativos aos elementos conceituais da Análise Discursiva ecoamos que o discurso se constitui a partir da relação do sujeito com o mundo (língua, sujeito e história). Sendo os sentidos, presentes no discurso, elaborados em consequência de mecanismos (objetos simbólicos, imaginário, contradições entre outros) que ocuparão uma determinada posição ideológica (ORLANDI, 2005).

Ressaltamos que a análise do discurso não busca um sentido verdadeiro e único, ela realiza a interpretação dos sentidos através da construção de um dispositivo de análise. A interpretação vai para além do que se escreve ou se omite, ela é a compreensão de como os sentidos são construídos pela formação ideológica presente em um determinado contexto.

Assim, a construção da pesquisa utiliza como instrumento a AD, visando às interpretações dos sentidos presentes nos Projetos Político Pedagógicos das escolas do ensino fundamental em Rondonópolis. Afastando-se de uma análise positivista para pensar os processos de significação e os sentidos ideológicos presentes nos projetos.

A pesquisa apresentada aplica a análise discursiva pecheutiana por todo o seu desenvolvimento. Esta perspectiva de análise pode ser observada já na introdução do trabalho, momento em que esta pesquisadora apresenta um pouco de sua história e formação para que se conjecture um pouco da história, linguagem e influências ideológicas pelas quais passou, seguindo presente nas condições de produção que envolvem a escrita da dissertação.

Capítulo 2 – Educação Ambiental na Educação Formal: a busca pela transversalidade.

2.1 Trajetória histórica da Educação Ambiental.

A trajetória histórica da Educação Ambiental, se inclui nas condições de produção discursiva que envolvem o sujeito e a situação. Tratam-se de condições de produção em sentido amplo, visto que dão conta não apenas do contexto sócio-histórico e ideológico, mas também do imaginário produzido pelas instituições, sobre o já dito, sobre a memória.

Conforme já explicitado no capítulo anterior, as condições de produção em sentido amplo envolvem o contexto sócio-histórico e ideológico que podem ser observados no interdiscurso que compõe a Educação Ambiental encaminhando a uma dada formação discursiva.

A Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos de escolas públicas estaduais em Rondonópolis, sob a perspectiva da Análise Discursiva Pecheutiana, se constrói e se fundamenta em uma determinada formação discursiva, indicando posicionamentos que encaminham a compreender a produção de sentidos.

Deste modo, consideramos a importância dos registros relativos ao percurso histórico da Educação Ambiental brasileira que se relaciona a outros tempos, lugares e memórias históricas, conduzindo a refletir sobre a discursividade e o assujeitamento ideológico.

Ressaltamos que a Educação Ambiental brasileira em sua historicidade se alicerça a normativas legais provenientes de uma dada conjuntura histórica e social. Ela se relaciona a uma determinada formação política que encaminha a compreendermos a influência ideológica em sua constituição.

Registrar e refletir a história, normatizações e conceitos referentes a Educação Ambiental são indispensáveis. Uma vez que, contextualizar os caminhos que levaram a necessidade da Educação Ambiental no Brasil remetem a percepção sobre o suporte e direcionamento oferecido às escolas para o desenvolvimento de projetos político pedagógicos.

Neste sentido, é interessante observar que até a década de 80 a Educação Ambiental não havia sido formalizada no Brasil, advindo suas manifestações através dos movimentos sociais e militâncias ambientalistas. Ela foi arregimentada na

Constituição Federal de 88 que atribuiu ao poder público em seu artigo 225 a responsabilidade de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino” (Art. 225, §1º, VI, CF/88) (BRASIL, 1988).

Sua normatização pela CF/88 elevou o status do direito a educação ambiental no Brasil (LIPAI, LAYRARGUES, PEDRO, 2007) de tal maneira que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) determinou que a EA fosse sopesada como uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental (GUIMARÃES, 2016).

Ressaltamos que antes da contextualização histórica, diante da importância relativa a compreensão de alguns conceitos, estaremos mencionando alguns entendimentos. Visto que para tratar de Educação Ambiental carecemos de informações atinentes ao que seja educação, isso para compreender como a dimensão ambiental se relaciona ao processo educativo.

Brandão (2007) nos apresenta a Educação como uma prática social, onde esta se expressa em um tempo histórico e político, conforme as necessidades dos grupos sociais, ou seja, conforme as necessidades dos povos ou não, visto que está relacionada também as relações de produção e relações de poder.

Assim, cogita que a Educação está presente em todos os lugares e povos, em todas as culturas e costumes, onde aqueles que não sabem aprendem com aqueles que sabem, seja no ouvir, no praticar, no lembrar, sendo o conhecimento e suas formas transmitidos de maneiras variadas (BRANDÃO, 2007).

Relativo a Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) observam que a EA se preocupa com as práticas humanas e sua relação com a natureza, pois é uma atividade que busca estimular o agir humano como prática social e ética ambiental.

Vejam os que estabelece em seu artigo 2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, Art. 2º)

Neste sentido, o agir humano se relaciona aos aspectos políticos, econômicos, sociais, entre tantos outros, que refletem sobre o nosso meio ambiente e remetem a importância da Educação Ambiental.

Guimarães (2000), concernente a Educação Ambiental, pondera que a palavra ambiental adjetiva e qualifica um processo educacional que é uma das dimensões existentes na educação. Assim, em meio às variadas dimensões de educação denota que em nossa sociedade existem diferentes projetos e concepções de Educação Ambiental, citando como exemplo as correntes conservadora e crítica (partindo destas duas linhas contrapostas existe uma diversidade de vertentes).

Ao passo que Reigota (2014), assinala suas cogitações sobre a Educação na perspectiva Ambiental e contextualiza a educação ambiental como uma educação política. Considera a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade, a natureza e as relações humanas, prioritárias na e para a educação ambiental.

Analisando as considerações anteriores ponderamos que a reflexão é fundamental para a educação ambiental, tão importante quanto elementos que estimulem a participação (comunitária ou coletiva na e para buscas de soluções/ alternativas para problemas cotidianos) ou que instiguem mudanças comportamentais (mudanças de comportamentos individuais ou coletivos nocivos ao bem comum), visto que a educação ambiental enquanto educação política é questionadora, criativa, inovadora e crítica (REIGOTA, 2014).

A reflexão na educação ambiental remete ao pensamento crítico e a problematizações que permeiam do cogitar o relacionamento do ser humano com a natureza ao relacionamento dos seres humanos entre si. O comportamento humano e sua relação com a natureza envolve também a formação discursiva que representa no discurso as formações ideológicas, bem como a produção de sentidos que são determinadas por posições ideológicas (ORLANDI, 2005).

Os sentidos¹⁰ apontam para outros discursos buscando em outros dizeres sua sustentação (ORLANDI, 2005). As cogitações acima remetem a relacionar questões econômicas, políticas e sociais ao comportamento humano e a questionar o que o

¹⁰ Vejamos, por exemplo, o sentido neoliberal da denominada economia verde, que está para além do sentido humanidade/natureza, tratando-se de uma nova roupagem da reestruturação capitalista. A economia verde, que sustenta um discurso de economia ecológica, investe em maior eficiência na utilização de bens ambientais, não com o objetivo de preservá-los, mas de garantir a continuidade do sistema de produção (DANTAS, 2014).

influencia e o porquê de tão negativa convivência do homem para com o meio ambiente.

A educação ambiental tem uma história que se relaciona com conferências mundiais e movimentos sociais em todo mundo. Reigota (2014) registra que a educação ambiental como educação política e crítica tem compromisso com a expansão da cidadania, liberdade e a autonomia. Considerando que a EA surgiu em um momento histórico de grandes mudanças pelo mundo, ela tende a refletir e questionar posicionamentos políticos e a própria educação escolar e extraescolar.

Neste sentido, a educação ambiental não pode ser pensada fora do contexto dos movimentos sociais que se constituiu em torno da preocupação com o meio ambiente. De tal modo, também está a formação do campo ambiental no Brasil, o qual resultou de movimentos ecológicos e lutas sociais dando origem no decurso do tempo a construção e prática da educação ambiental (CARVALHO, 2001a).

Quando se relaciona a educação ambiental a sua prática no ensino formal cogita-se que esta é uma resposta aos movimentos sociais e ecológicos provenientes de ambientalistas, que conforme registros históricos, desde a década de 1960 já demonstravam suas preocupações atinentes ao meio ambiente e se manifestavam e militavam contra os problemas de poluição ambiental da época (CARVALHO, 2001b).

É importante nos inteirarmos sobre a história que envolve a Educação Ambiental, o percurso e intencionalidades dos fatos ocorridos, para que possamos compreender o sentido das políticas educacionais e as orientações referentes a Educação Ambiental quanto a transversalidade e sustentabilidade.

A Revolução Industrial, por exemplo, teve seu início na Inglaterra em meados do século XVIII, causando sérios danos ao meio ambiente, contudo a poluição, os impactos ambientais e o crescimento desordenado só passaram a ser considerados no final de 1960 e início de 1970, dois séculos depois (GOLDEMBERG; BARBOSA, 2004).

Os problemas ambientais eram notórios, porém os benefícios proporcionados pelo progresso justificavam e silenciavam o mal causado a humanidade (GOLDEMBERG; BARBOSA, 2004). Mal provocado pelo sistema econômico justificado em uma ideologia opressora que está pautada no discurso de progresso.

Relativo aos danos ambientais e denúncias que se fortaleceram, atentamos para a publicação, no ano de 1962, do livro intitulado “Primavera Silenciosa”, autoria de

Rachel Carson, que denunciava a poluição ambiental causada pelo uso de pesticidas que poluíam o meio ambiente americano (CARSON, 1969).

Este livro foi um estímulo a população quanto à causa ambiental e levou a proibição do uso do defensivo agrícola DDT – Dicloro-Difenil-Tricloroetano (POTT; ESTRELA, 2017). É interessante registrar que somente com a aprovação da Lei nº 11.936/2009, quarenta e sete anos depois da publicação referenciada, o Brasil banuiu definitivamente o uso do Dicloro-Difenil-Tricloroetano (JOLY, 2012).

O livro Primavera Silenciosa é considerado um marco para o movimento ambientalista internacional, por ser a origem das campanhas contra o uso de defensivos químicos. Tais protestos foram crescendo progressivamente para combater CFCs (Clorofluorcarbonetos) que destroem a camada de ozônio até atingir a questão das emissões de CO₂ (dióxido de carbono) e o aquecimento global (JOLY, 2012).

A degradação ambiental demandava discussão e conscientização, sendo a partir da denúncia da bióloga Rachel Carson realizado um dos primeiros alertas ao mundo quanto ao agravamento dos impactos ao meio ambiente.

Lago (2006) destaca que a maior atenção sobre as questões ambientais foram motivadas por uma série de acidentes ecológicos de grandes proporções. Ressalta que as consequências negativas da industrialização acabaram impulsionando os movimentos ecológicos nos anos 60, principalmente por afetarem grande parte da população dos países ricos.

É interessante denotar que no ano de 1965 durante uma Conferência em Educação realizada na Universidade de Keele, na Grã-Bretanha, foi utilizado pela primeira vez o termo Environmental Education (Educação Ambiental), não obstante já fosse utilizada a expressão Environmental Studies (Estudos Ambientais) por professores universitários desde 1945 (DIAS, 2013).

Em 1968 foi realizada em Roma uma reunião de cientistas de países industrializados, Clube de Roma, onde estavam em pauta a conservação dos recursos naturais e o controle populacional considerados urgentes (REIGOTA, 2014).

Dessa reunião teve origem o livro “Limites do Crescimento” que foi referência internacional, por muitos anos, as políticas e projetos. O livro recebeu muitas críticas, principalmente de latinos americanos, que observaram nas entrelinhas a orientação de que para conservar o padrão de consumo dos países industrializados, seria necessário controlar o crescimento populacional nos países pobres (REIGOTA, 2014).

A reunião do Clube de Roma teve como um dos méritos colocar o problema ambiental a nível planetário. Em consequência disso a ONU realizou em 1972 em Estocolmo, na Suécia, a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano apresentando como tema de debate a poluição gerada pelas grandes indústrias (REIGOTA, 2014).

Ferrari (2016) assinala que na Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, foi o primeiro momento em que o homem se colocou, ainda que por alguns instantes, como dependente dos outros elementos do planeta. Conhecida como Conferência de Estocolmo foi realizada em 1972 para tratar com exclusividade sobre as questões ambientais de forma global.

A Conferência de Estocolmo foi recomendada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (The Economic and Social Council – ECOSOC) teve a participação de “113 países e cerca de 250 instituições governamentais e não governamentais” (FERRARI, 2016, p.42). Após sua realização a educação ambiental tornou-se uma recomendação imprescindível.

A Conferência de Estocolmo teve como pano de fundo para suas discussões o estudo produzido pelo Clube Roma registrado no livro “Os Limites do Crescimento”. Apesar de haver despertado a atenção global para o fato de que as ações humanas estavam causando grave degradação ambiental foi marcada pelo confronto de objetivos entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Os países desenvolvidos sugeriam um programa internacional voltado a conservação de recursos naturais, enquanto os países em desenvolvimento contra argumentavam que a proposta poderia leva-los ao caos (FERRARI, 2016).

Com o desdobramento da Conferência de Estocolmo houve a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) no ano de 1975 por intermédio 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). Tal programa foi criado como mecanismo de aplicação das recomendações oriundas de Estocolmo, colocado na Seção de Educação da UNESCO, tendo como desígnio organizar um senso sobre o progresso da educação ambiental global (FERRARI, 2016).

A Conferência de Estocolmo orientou aos países quanto à inclusão da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA) no processo de planejamento e decisão de planos, programas e projetos de desenvolvimento. A institucionalização da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA) ocorreu em diversos países e estes se orientaram pela

experiência americana. Ressaltando que nos países desenvolvidos a implantação se deu por pressões sociais e avanço da consciência ambiental; já no Brasil a implantação se deu por exigência dos organismos multilaterais de financiamento (Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e Banco Mundial-BIRD) (ABSY; ASSUNÇÃO; FARIA, 1995).

Figueiredo (2018) assevera que o Brasil até final dos anos 70 (setenta) não apresentava preocupações com questões ambientais e era reconhecido internacionalmente por possuir uma legislação ambiental branda. O descaso com as questões ambientais somava-se a agressiva política de crescimento econômico adotada de início pelos governos do regime militar através de seus projetos desenvolvimentistas.

Assim, em 1972 durante a conferência de Estocolmo, o Brasil e a Índia viviam o período do milagre econômico, foi o momento em que o Brasil abria as portas para instalação de multinacionais e defendia a ideia de que a poluição era a consequência do progresso. As indústrias multinacionais poluidoras se instalavam no Brasil, enquanto que em seus respectivos países eram impedidas ou passavam por dificuldades para continuarem operando (REIGOTA, 2014).

Neste sentido, na década de 70, período da ditadura no Brasil, o governo militar brasileiro sofreu influência das agências ambientais criadas na Europa Ocidental e na América do Norte, bem como foi pressionado pelo movimento ambientalista internacional. Desta forma foi criado um arcabouço institucional direcionado a cuidar dos problemas ambientais, um exemplo foi a criação, em 1973, da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) (CUNHA e GUERRA, 2012).

A institucionalização da educação ambiental no governo federal brasileiro teve seu início em 1973 através da SEMA. A instituição foi responsável pela capacitação de recursos humanos e sensibilização social para as questões ambientais, além de dar início a projetos de educação ambiental para a inserção da temática nos currículos dos antigos 1º e 2º graus, na região Norte (BRASIL, 2005).

Em 1977, após inúmeras conferências a nível regional e em diferentes continentes, a Unesco em cooperação com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) realizou em Tbilisi (Georgia- ex-URSS) o primeiro Congresso Internacional de Educação Ambiental onde foram apresentados trabalhos que se desenvolviam em diversos países (REIGOTA, 2014).

Tal congresso foi denominado Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (1977), também conhecida como Conferência de Tbilisi. A Conferência foi

realizada do dia 14 aos 26 de outubro de 1977 e dirigiu algumas recomendações aos países membros que foram documentadas.

Seguem abaixo alguma destas recomendações:

Recomendação n.º 01

A educação ambiental é o resultado de uma orientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitam a percepção integrada do meio ambiente, tornando possível uma ação mais racional e capaz de responder às necessidades sociais;

[...] Para a realização de tais funções, a educação ambiental deveria suscitar uma vinculação mais estreita entre os processos educativos e a realidade, estruturando suas atividades em torno dos problemas concretos que se impõem à comunidade; focar a análise de tais problemas, através de uma perspectiva interdisciplinar e globalizadora, que permita uma compreensão adequada dos problemas ambientais;

[...].

Recomendação n.º 02

Princípios básicos

Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal;

Aplicar em enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada; (UNESCO, 1977)

Durante a Conferência de Tbilisi foi o momento em que houve a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), além de serem estabelecidas as finalidades, princípios orientadores e estratégias para a promoção da Educação Ambiental (BRASIL, 2005).

Outrossim, na Conferência de Tbilisi foi produzida a Declaração de Tbilisi, o primeiro documento técnico com orientações específicas relacionadas ao desenvolvimento de ações de educação ambiental (FERRARI, 2016).

Em um de seus trechos registra que:

A educação ambiental deve abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal. Os meios de comunicação social têm a grande responsabilidade de colocar seus enormes recursos a serviço dessa missão educativa. Os especialistas no assunto, e também aqueles cujas ações e decisões podem repercutir significativamente no meio ambiente, deverão receber, no decorrer da sua formação, os conhecimentos e atitudes necessários, além de detectarem plenamente o sentido de suas responsabilidades nesse aspecto. (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977)

A declaração de Tbilisi orienta que a educação ambiental deve ser direcionada a resolução de problemas em um contexto de realidades específicas, orientando o indivíduo a compreender problemas globais na contemporaneidade. A declaração, bem como as recomendações, ressalta que a Educação Ambiental deve fundamentar-se em base interdisciplinar, bem como deve ser dirigida a comunidade despertando o interesse e a participação do indivíduo no processo educativo (DECLARAÇÃO DE TBILISI, 1977).

A Conferência de Tbilisi chamou a atenção do globo para a incorporação da dimensão ambiental em todas as formas de educação. Porém, os atores envolvidos (os governos, instituições, empresas, lideranças...) deveriam a partir das ações recomendadas terem compromisso para a sua efetivação.

Outro evento de grande relevância relacionado a Educação Ambiental foi o segundo Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, realizado em Moscou na Rússia, no ano de 1987, pela UNESCO e o PNUMA. Esse congresso teve por objetivo analisar os progressos obtidos a partir da Conferência de Tbilisi (1977) e sugerir orientações para a década de 1990 (FERRARI, 2016).

No período em que se realizava o segundo Congresso Internacional, a então União Soviética passava pelo o início da Perestroika e da glasnost (novas medidas econômicas e políticas adotadas) que resultou no fim do regime socialista e a separação de diversas repúblicas que faziam parte daquele país. Desta forma, temas como desarmamento, acordos de paz entre URSS e EUA, democracia, liberdade de opinião interpunham as discussões (REIGOTA, 2014).

Foi elaborado a partir deste Congresso um importante documento intitulado “Estratégia Internacional de Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para o Decênio de 90”, preservando o que havia sido definido em Tbilisi. O documento concebia objetivos e atuações para a introdução da Educação Ambiental em nível global, estes deveriam estar integrados a um planejamento que incluía a Educação Ambiental para todos os níveis de ensino, qualificação pessoal e elaboração de materiais didáticos (FERRARI, 2016).

No que se refere ao Brasil, Guimarães registra que o movimento ambientalista teve maior expressão a partir do início dos anos 80, período em que ocorria a redemocratização da sociedade brasileira e retorno dos exilados políticos. Até então a Educação Ambiental ocorria de maneira informal, através dos movimentos sociais e

militâncias, ganhando maior força com os preparativos para a Rio 92 na cidade do Rio de Janeiro, momento em que a Educação Ambiental se insere de forma institucional no ensino formal (GUIMARÃES, 2016).

Não podemos deixar de registrar que antes da Conferência Rio 92 foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990. Essa conferência foi convocada pelo Unicef, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Unesco, pelo PNUD e pelo Banco Mundial. Durante o evento foi elaborada a Declaração de Jomtien, onde os países envolvidos comprometeram-se com a universalização da educação básica no intento de estende-la a toda a população (NOMA, 2011).

A declaração de Jomtien exigiu o compromisso dos países participantes em aumentar a oferta da educação básica em um prazo de 10 anos¹¹, entenderam que este nível de ensino seria satisfatório para a aprendizagem; outrossim, reivindicou destes países compromisso com os ajustes e as reformas educacionais (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

Neste sentido

são implementadas as propostas de avaliação das políticas educacionais, sob o estrito monitoramento do Banco Mundial, as quais alcançam todos os níveis e modalidades do ensino, da educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, p.18).

A Conferência representou um marco estratégico ao novo papel desempenhado pela educação quanto a suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal. O Banco Mundial identificou nos sistemas de educação e demais instituições públicas a ajuda que precisava para estabelecer regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

No Brasil, no ano de 1992 foi realizada a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), essa foi a primeira conferência das Nações Unidas onde a sociedade civil pode participar e exercer o seu papel

¹¹ Os países foram incentivados a elaborar planos decenais, inclusive “no Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência (MENEZES, 2001, p.01)”.

protagonista. Nesta conferência inúmeros documentos foram elaborados, tais como a Agenda XXI¹² e os tratados elaborados pela sociedade civil (REIGOTA, 2014).

Destarte, no mesmo ano em que foi realizada a II Conferência Internacional das Nações Unidas para Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), o Governo Federal criou o Ministério do Meio Ambiente, o que culminou no fortalecimento das políticas ambientais e internacionais (BRANCO, ROYER, BRANCO, 2018).

Paralelamente a Rio-92 ocorreu o Fórum Global, onde foi estabelecido o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global¹³, este que delineia o marco político para o projeto pedagógico da Educação Ambiental (BRANCO, ROYER, BRANCO, 2018). O Tratado remete a reflexões relacionadas ao “desenvolvimento sustentável”, visto que todo o desenvolvimento implica exploração dos recursos disponíveis, bem como a “responsabilidade global” diante dos diferentes impactos e responsabilidades dos atores globais quanto ao processo de exploração (FERRARI, 2016).

Lago (2006), registra algumas reflexões sobre os interesses dos países presentes na Rio-92 no que diz respeito a questões ambientais. Segundo ele, países em desenvolvimento e países desenvolvidos continuavam a apresentar compassivas divergências envolvendo desenvolvimento econômico e sustentabilidade ambiental.

Pondera que em aspectos gerais a Conferência foi um sucesso e o mundo parecia apresentar a temática meio ambiente como prioridade entre os temas da agenda mundial. Contudo, enfatiza que a globalização se apresentou como geradora de conflitos e dificuldades quanto a aplicação do desenvolvimento sustentável (LAGO, 2006).

Em suas palavras:

A perspectiva de que o desenvolvimento sustentável seria a base de um novo paradigma da cooperação internacional, no entanto, revelou-se ilusória, uma vez que o processo de globalização se sobrepôs. O desenvolvimento sustentável não é necessariamente incompatível com a globalização: para

¹² A agenda XXI decorreu da mobilização da ONU e Estados/ Governos, propôs uma nova visão para o desenvolvimento global baseado nos ideais de sustentabilidade. “Foi apresentada oficialmente aos 179 países e às suas respectivas delegações durante a Conferência Rio-92. Entretanto, a elaboração e a organização deste documento são frutos de inúmeras consultas, construções, negociações e revisões que ocorreram entre os países (seus corpos diplomáticos e técnicos) durante os dois anos que antecederam a realização da conferência (FERRARI, 2016, p. 96-97).”

¹³ Decorrente de uma consulta internacional que antecedeu a realização do evento e que contou com a participação de diversos países em todos os continentes, foi construído no âmbito do Fórum Global com a participação de representantes de ONGs e de Movimentos Sociais. O Tratado apresentou posições e anseios da sociedade civil, organizada em entidades ambientalistas, em um documento que almejava mudanças no que diz respeito às condições ambientais e sociais, através de um processo voltado a Educação Ambiental (FERRARI, 2016).

muitos, ao contrário, a preocupação com o meio ambiente é uma das conseqüências da globalização. Entretanto, vários aspectos apontam para as dificuldades que a globalização representa para a tentativa de se impor o desenvolvimento sustentável como novo paradigma, como a incompatibilidade entre o crescimento das empresas transnacionais e a mudança dos padrões de produção e consumo. (LAGO, 2006, 85-86)

O desenvolvimento sustentável seria uma nova proposta que refrearia o desequilíbrio e destruição gerados pela própria globalização. No entanto, a globalização vem a colidir com a proposta do desenvolvimento sustentável, visto que a ideia de sustentabilidade não coaduna com as aspirações capitalistas de crescimento econômico, aumento de produção e consumo.

Lago (2006) assinala que o Brasil, ao assumir a organização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), tomou uma decisão que repercutiu na política interna e externa. Atenta que a deliberação acarretou pressões externas e internas (via sociedade civil) que passaram a exercer influências e adquirir dimensões políticas no Brasil.

Guimarães (2016), referente as questões ambientais, pontua que a partir da realização da Rio 92 a Educação Ambiental chega de forma institucional aos sistemas de ensino. Relata que ocorreram as primeiras iniciativas mais consistentes junto às secretarias de educação e no próprio MEC (Ministério da Educação e Cultura), quando mais tarde passou a se inserir nas Universidades.

Segundo ele, o processo de formação de educadores ambientais brasileiros adveio dos movimentos sociais e militâncias de ambientalistas e isso foi sendo implantando aos poucos nas escolas. Ressalta que na atualidade a Educação Ambiental vem se institucionalizando em todos os níveis de ensino e que paralelo a isso existe militância de professores que buscam independente de Secretarias, Ministérios e oficialidades apresentá-la em suas práticas pedagógicas (GUIMARÃES, 2016).

Já Reigota (2014), problematiza que entre as conferências mundiais de Estocolmo e a Rio 92 houve uma mudança considerável no que se refere a noção e enfoque relativo ao meio ambiente. Segundo ele, a primeira conferência pensava na relação do ser humano com a natureza, enquanto que na segunda conferência o enfoque estava na ideia de desenvolvimento econômico, tratado como sustentável.

Tristão (2004), pós-doutora em Educação, registra que o Tratado de Educação para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, estabelece uma relação entre as políticas públicas de educação ambiental e a sustentabilidade. Observa que a

agenda XXI, documento oficial da Rio/92, também reforça a tendência da educação para a sustentabilidade. Contudo, atenta que a complexidade da dimensão ambiental não foi assimilada nestes documentos e que ainda prevalece a racionalidade técnica e burocrática para a realização do desenvolvimento sustentável.

Layrargues (1998), assinala que o critério de sustentabilidade começa a ser utilizado pelos gerentes do empresariado a partir de 1980 devido ao surgimento de um mercado consumidor. Analisa que houve uma tentativa de compatibilizar o lucro individual com o interesse social em longo prazo, uma oportunidade empresarial vinculada a proteção ambiental. Desta forma, permitiu-se criar a indústria de despoluição e despontou a conveniência de relacionar a imagem da empresa com as questões referentes a natureza.

O Setor ambiental, movido não pela conscientização ecológica, mas pela manutenção das forças reguladoras de mercado, apropriam-se de um discurso do pensamento ambientalista para a conquista do mercado “verde”¹⁴ (GUIMARÃES, 2000).

Loureiro, Layrargues e Castro (2011), em suas reflexões argumentam que a expressão sustentabilidade e a forma como vem sendo aplicada diz respeito a uma forma politicamente dominante do liberalismo hegemônico. Segundo os autores, uma educação instrumental e acrítica facilita essa perspectiva e tal instrumentalidade é verificada na sensibilização para a problemática ecológica, trata-se de um mecanismo de promoção de um capitalismo que busca se apresentar como verde e universal.

O discurso da sustentabilidade persiste na agenda global pelo desenvolvimento sustentável em eventos posteriores a Rio/92. Sendo o discurso ambiental favorável ao paradigma neoliberal que se relaciona aos interesses de mercado, não apresentando contribuições efetivas para solucionar os problemas relativos ao meio ambiente (CONCEIÇÃO, 2017).

Neste sentido, conjecturando mudanças no sistema financeiro internacional e sob os imperativos da sustentabilidade, foi realizado o evento da Cúpula do desenvolvimento Sustentável (Rio +10), no ano de 2002 (GUIMARÃES; FONTOURA,

¹⁴ A expressão “mercado verde” é utilizada por Guimarães (2000) tratando a respeito da ideologização do discurso ambientalista. Suas reflexões sobre a crise ambiental denotam que ela é sentida por toda a parte, porém de formas diferentes. Segundo ele, a crise ambiental é percebida pelos grupos dominantes através da influência que ela exerce sobre o processo de acumulação de capital, seja pela queda de produtividade (direta ou indiretamente), pelos desvios de recursos do processo produtivo para o enfrentamento dos problemas ambientais, seja pela conquista do mercado verde; o que não ocorre com os setores populares, que sentem essa crise pelas vivências imediatas, pelos problemas e produção de miséria gerada pelos impactos ambientais.

2012). Bem como, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sob o Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), no ano de 2012 (FERRARI, 2016). Porém, os eventos citados registraram perspectivas negativas quanto ao compromisso com a agenda de desenvolvimento sustentável, consequências que se relacionam a incapacidade política de ações concretas quanto às decisões já adotadas (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012).

No ano de 2021, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sob as Mudanças Climáticas (COP 26) na cidade de Glasgow (Reino Unido). O evento apresentou entre os seus objetivos a redução de emissão de carbono e subsídios fósseis na atmosfera. Porém, atentando para as manobras geopolíticas e interesses próprios que dominam a crise climática, o evento vem sendo caracterizado como um fracasso diplomático (BARRECA; RICHARDISON, 2021).

A ideologia neoliberal encaminha o mercado global a sua expansão regido “pelo livre mercado, abertura e desregularização das economias nacionais, fortalecimento das corporações privadas, do empreendedorismo e do capital financeiro” (CONCEIÇÃO, 2017, p.05). As questões ambientais são utilizadas ideologicamente nos mais diversos setores e se tornam parte de estratégias políticas e econômicas a favor do desenvolvimento de mercado.

O discurso respeitante a sustentabilidade, na perspectiva neoliberal, vem sendo utilizado de forma a acobertar os diversos problemas advindos do desenvolvimento econômico à custa da degradação ambiental. Em consequência desse modelo econômico, que aparentemente se preocupa com o meio ambiente, o mercado seduz a essa forma de economia uma nova fatia do mercado afeita a sustentabilidade.

Identificar os sentidos, presentes em nossas leis e normativas, que orientam para a construção da Educação Ambiental não é algo simples e fácil. Para a compreensão destes há necessidade de se abarcar as condições e contextos para a sua elaboração, bem como sua relação com a história e a ideologia dominante presente em suas significações (ORLANDI, 2005).

Neste sentido, registramos a necessidade de uma Educação Ambiental Crítica, visto que essa educação reflexiva abrange esclarecimentos e compreensão de fatores que dentre outros envolvem aspectos econômicos, políticos e ideológicos.

A educação libertadora e transformadora, também presente na Educação Ambiental, envolve a capacidade crítica, sendo esta proveniente de uma educação

questionadora e instigante. Remete a pensar e a des/construir o que nos é apresentado e edificado, por vezes calcado em ideologias dominantes.

Conhecer a história da Educação Ambiental, ainda que de forma introdutória, nos remete a contextualizar e compreender a sua construção. Nos encaminha a refletir sobre a sua trajetória e inclusão na educação escolar que conforme normativas deve ocorrer de forma transversal com enfoque dado a sustentabilidade.

Assim, convidamos a leitura da próxima seção onde será abordada a Educação Ambiental no contexto da BNCC pautada em reflexões de pesquisadores da área, no intuito de compreendermos um pouco da complexidade que a envolve.

2.2 Educação Ambiental no contexto da BNCC: vozes de pesquisadores da área.

Altercar sobre Educação Ambiental, bem como buscar identificar sua presença em Projetos Político Pedagógicos, refletindo o contexto existente, nos conduz ao enfoque da sustentabilidade, normatizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inevitavelmente somos constrangidos a conjecturar tal orientação encaminhada a alcançar todas as disciplinas via transversalidade. Para tanto, trouxemos ponderações na voz de estudiosos na aspiração de que possam repercutir nos pensamentos para além do texto.

Ao relacionar Educação Ambiental e sustentabilidade refletimos sobre os seus limites, haja vista que o desenvolvimento, ainda que sustentável, envolve exploração dos recursos naturais disponíveis (FERRARI, 2016). A normatização da Educação Ambiental com enfoque a sustentabilidade remete a leituras sobre o que envolve tal regimento, reflexões respeitantes a sua arregimentação em nossa BNCC e sua relação com as reformas educacionais.

É importante ressaltar que as reformas educacionais estão vinculadas aos movimentos internacionais e a doutrina neoliberal. O Banco Mundial até a década de 1960 concentrava-se a promover o crescimento econômico com foco no desenvolvimento e a partir de 1970 adotou uma nova estratégia política-ideológica investindo também no setor social. Foi dada maior ênfase ao setor da educação, saúde e desenvolvimento agrícola, isso para abrandar as necessidades das pessoas mais carentes, visto que a pobreza era considerada uma ameaça às nações desenvolvidas. (BUENO; FIGUEIREDO, 2012)

Verger e Bonal (2011) ponderam que o Banco Mundial não possui um mandato oficial em educação e que a UNESCO é a instituição do sistema das Nações Unidas especializada em educação, porém enfatizam que o Banco tornou-se uma das organizações internacionais mais influentes neste campo para o desenvolvimento.

Na América Latina, o Chile foi o primeiro país a adotar políticas de alinhamento ao neoliberalismo¹⁵ no ano de 1973 (Governo de Pinochet), porém o grande avanço neoliberal se deu próximo a década de 1990, ocorrendo neste período abertura inicial para o neoliberalismo no Brasil (NOMA, 2011).

Vejamos:

O período de vigência do PPE, final do século XX, foi marcado por transformações intensas que decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e de valorização que se tornaram mais evidentes a partir da década de 1970. [...] Houve um processo de reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo e de suas políticas econômicas e sociais. Na América Latina, o Chile foi o primeiro país do mundo a adotar políticas de alinhamento neoliberal quando da vitória de Pinochet, em 1973. Em meados da década de 1980, houve processo similar na Bolívia. De acordo com Anderson (2000), a virada continental em direção ao neoliberalismo ocorreu mais próximo a 1990, com a eleição de Salinas, em 1988 no México; de Menem, na Argentina em 1989; da segunda presidência de Perez, na Venezuela, em 1989; de Collor de Mello, no Brasil, no mesmo ano, e de Fujimori, no Peru, em 1990. (NOMA, 2011, p. 109, grifos nossos)

Deste modo, observa-se que a crise do capitalismo no mundo a partir da década de 1970 encaminhou a uma nova dinâmica e organização do capital e suas ideologias, o que corroborou para evidenciar a chegada do neoliberalismo e suas políticas econômicas e sociais.

Entre as reformas estruturais encaminhadas pelo Banco Mundial neste período estava a redefinição dos sistemas educacionais, sendo utilizada como argumentação a educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos, ou seja, estratégia de dominação através de processos educativos.

A esse respeito LEHER (1999) ressalta que:

¹⁵ O Neoliberalismo trata-se de “um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p. 03).” Ressaltamos que este é um entre os diversos significados existentes relativos ao neoliberalismo, foi apresentado para que o leitor possa compreender a leitura com clareza.

A análise do modo como o Banco encaminha as suas novas diretrizes ajuda a compreender como esta instituição obtém a capacidade de definir a direção das políticas dos países periféricos. Como as novas áreas de atuação da instituição estão sujeitas a maior grau de incerteza do que os tradicionais investimentos em infra-estrutura, o Banco promoveu mudanças organizacionais importantes, ampliando o seu corpo técnico, transformando-se no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento. Com base nessas informações, o organismo passou a ter maior controle sobre os países tomadores de empréstimos. Para isso, modificou o escopo dos projetos, ampliando-os para programas (muito mais complexos e abrangentes, incidindo sobre setores vastos como a educação), tornando mais rígidas as condicionalidades. Esta reorientação do Banco obteve êxito, não tanto pelo sucesso das políticas setoriais, que em geral fracassaram econômica e socialmente, mas em termos políticos mais amplos. A sua influência contribuiu para impedir que muitos países em processo de descolonização passassem para a esfera de influência soviética. (LEHER, 1999, p.23)

O sistema capitalista via ideologia neoliberal, passa a exercer uma nova forma de domínio nos países periféricos, não através de conflitos gerados por guerras, mas através do controle via segurança, visto que a doutrina neoliberal através de políticas de controle exerce seu projeto de globalização. Todavia, o sistema capitalista passa a relacionar doutrina de segurança e educação (LEHER, 1999) concretizando assim o seu projeto de domínio nas mentalidades através de corpos dóceis e educados (FOUCAULT, 1987).

O objetivo do Banco Mundial ao encaminhar as reformas para a redefinição dos sistemas educacionais aos países capitalistas periféricos¹⁶, neste momento tratando em especial do Brasil, apresentou motivações políticas. Na intenção de aprofundar o seu modelo de educação hegemônica; bem como interesses econômicos quanto ao papel da educação, seja em sua função social para que se forme mão de obra para atender ao

¹⁶ Relacionado a ingerência do Banco Mundial nas políticas educacionais dos países periféricos citamos como exemplo, no Brasil, o projeto Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola). Fundescola é um programa criado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1995 em parceria com os estados e municípios da região norte, nordeste e centro oeste e co-financiado pelo Banco Mundial (BIRD) (Brasília, 1999). Neste projeto é notória a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras, apesar da instituição financeira declarar preocupações relativas à educação, tem como objetivo principal a implantação das políticas neoliberais induzindo a uma cultura empresarial nas escolas (BASSO; NETO, 2014). No Mato Grosso no ano de 2001 o então presidente do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (Sintep), Júlio Cesar Martins Viana, se manifestou contra a decisão da Seduc quanto a implantação e consideração da eficiência do programa. Segundo declarações de Júlio Cesar Martins Viana, o projeto não garantia aumento de recursos para as escolas e da forma como foi implantado equiparava as escolas a empresas comerciais (Diário de Cuiabá, 2001). O Fundescola trata-se de um programa com ênfase nas práticas gerenciais que se contrapõe a Proposta do Projeto Político-Pedagógico, especialmente no que tange a construção coletiva do trabalho escolar. Entre as ações do Fundescola está o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que se sobrepõe ao Projeto Político-Pedagógico fortalecendo o viés tecnicista com objetivos orientados a resultados (FONSECA, 2003).

mercado capitalista, seja interferindo no lugar em que deve ocupar enquanto política pública (MOTA JUNIOR e MAUÉS, 2014).

A Estratégia 2020¹⁷, documento proveniente do Banco Mundial, tem como uma de suas características principais a questão relativa à igualdade de aprendizagem, porém o banco trata a causa educativa como questão de desenvolvimento e não observa que a educação provém também do reflexo de políticas econômicas e sociais (BANCO MUNDIAL, 2011).

À medida que o Banco Mundial propõe uma reforma educacional com enfoque nas mudanças de governança e abalizada em responsabilidades, incentivando o setor privado, bem como a competitividade e resultados nas instituições de caráter público, deixa transparecer o seu caráter privatista e o interesse político existente por trás dessa política envolvendo a educação (VERGER E BONAL, 2011).

Caetano (2020) registra que as reformas educacionais introduziram elementos como a parceria público-privado, a gestão por resultados, o voluntariado, a filantropia, a terceirização e algumas formas de privatização. Assinala que a privatização na educação ocorre de forma direta e indireta, ou seja, através da introdução de uma gestão e funcionamento que incorpora ferramentas do setor privado e do mercado na escola; através de contratações de serviços privados nas escolas públicas (ex: formação de professores e gestores), entre outros.

O autor ao discorrer sobre reformas educacionais e o processo de privatizações atenta para a sua influência sobre a BNCC. Em suas palavras:

A BNCC insere-se no processo de privatização da política, por entendermos que sua construção foi influenciada por instituições empresariais [...], bem como da escola, pois a BNCC demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos e como as pesquisas vem demonstrando, a opção política das redes de educação, é a contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados. (CAETANO, 2020, p.68)

Ao se implantar o projeto privatista na Base Nacional Comum Curricular o seu propósito mercadológico e competitivo é refletido sobre as escolas, visto que ela é o documento base para a educação e encaminha quais os conteúdos e métodos considerados fundamentais para o ensino.

¹⁷ Trata-se de um documento do Banco Mundial, divulgado em 2011, intitulado: Aprendizagem para todos: estratégia 2020 para a Educação. O documento apresentava uma nova estratégia para a área educacional com propostas de ações para alcançar o objetivo da educação para todos no decurso dos 10 anos posteriores, para tanto promovendo reformas na educação. (BANCO MUNDIAL, 2011)

A introdução de mecanismos de mercado para o funcionamento das políticas públicas, nas escolas da rede pública e demais instituições, são representações das políticas privatistas que, mormente ocorrem e refletem sobre a estrutura das instituições públicas.

O contexto político e ideológico apresentado conduz a compreender que a partir da década de 1970 ante as várias conferências, tratados e documentos relacionados a Educação Ambiental, foram traçados objetivos e planejamentos no desígnio de influenciar a educação global. O neoliberalismo acabou orientando a Educação Ambiental a sustentabilidade de modo a adequá-la ao processo de reestruturação econômica e produtiva (FREITAG, 1980).

Diante das reformas estruturais e redefinições dos sistemas educativos encaminhadas pelo Banco Mundial, que são parte da ideologia neoliberal, foi necessária a dispersão das ideias de que educação é fundamental para o desenvolvimento econômico e social dos países capitalistas periféricos, sendo tal trabalho desenvolvido pela UNESCO (NOMA, 2011).

A partir da década de 1990 ocorreram diferentes cúpulas e conferências internacionais onde a UNESCO declara que a educação pode contribuir para “promover o desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, a redução das desigualdades e aumento da coesão social; [...] e concretizar relações estáveis e harmônicas entre as comunidades” (UNESCO, 1998, p.17).

Neste sentido, Triches e Aranda (2018) assinalam que as reformas educacionais brasileiras ocorreram com maior amplitude a partir da década de 1990 e que sobrevieram através das articulações com organismos multilaterais.

Em suas palavras:

Esse processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos perpassa por mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, as quais estão inseridas em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Amplo de articulação Unesco, entre outras), acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas), tais acordos têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. (TRICHES, ARANDA, 2018, p. 04)

O fenômeno da globalização, na década de 1990, implicou profundas mudanças sociais que resvalaram em nossa educação. Atentemos que no governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), diante do neoliberalismo, foi realizada uma reforma de

Estado, alterando o padrão de intervenção estatal. Assim, as reformas atingiram a esfera pública e privada, com privatizações das estatais e abertura da economia, reverberando nas políticas públicas, inclusive nas políticas educacionais (AGUIAR, 2019).

As articulações envolvendo os organismos multilaterais redundaram em acordos e compromissos assumidos pelo Brasil que exercem influências nas políticas educacionais brasileiras. Destarte, os acordos e compromissos citados, bem como as mudanças no cenário social e econômico, influenciaram na propositura da Base Nacional Comum Curricular.

Triches e Aranda (2018) assinalam que em 1980 já havia a defesa de que os currículos precisavam de uma base comum a nível nacional. Uczak, Bernardi e Rossi (2020) atentam que a Constituição Federal já trazia a previsão de uma formação básica comum para o ensino fundamental em seu artigo 210.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) também trouxe em seu bojo o registro envolvendo a demanda de uma base comum (TRICHES, ARANDA, 2018). Vejamos o que menciona o artigo 26 da LDB (Lei 9394/96) a esse respeito:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

As articulações políticas e econômicas que arremeteram a alusão de uma base nacional comum encaminharam a sua construção, isso diante das necessidades estabelecidas pela globalização. Deste modo, é perceptível todo o arranjo para a chegada e construção da Base Nacional Comum Curricular.

Tanto que o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei Federal de nº 13.005/2014, também prenunciava uma base nacional comum curricular nos registros correspondentes as “metas 2, estratégia 2.2, meta 3, estratégia 3.3, meta 7, estratégia 7.1 e na meta 15, na estratégia 15.6” (UCZAK, BERNARDI, ROSSI, 2020, p. 06).

A conjuntura histórica e as diretrizes internacionais encaminharam a reformas que envolviam questões políticas, econômicas e educacionais, tais mudanças provocaram o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (TRICHES, ARANDA, 2018).

Destarte, através da portaria de nº592, foi formada uma comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular no mês de junho de 2015. Preliminarmente constava a construção de uma proposta da Base Nacional Comum Curricular que posteriormente foi aberta a consulta pública (UCZAK, BERNARDI, ROSSI, 2020).

É interessante salientar que a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular foi coordenada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), momento em que o Governo Federal convidou a sociedade a participar opinando sobre o seu conteúdo. Já em sua segunda versão, o Ministério da Educação e Cultura contou com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para a realização de seminários; quanto ao processo de análise foram convidados especialistas em educação de universidades públicas e privadas. (UCZAK, BERNARDI, ROSSI, 2020).

Em relação a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, é imprescindível registrar que houve influência e protagonismo de instituições privadas e mercantis¹⁸ para a sua construção. Caetano (2020) pondera que a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada em dezembro de 2017 por um Conselho Nacional de Educação (CNE) alinhado com o governo de Michel Temer e o Ministério da Educação e Cultura “desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social (CAETANO, 2020, p. 66)”.

As reformas educacionais no Brasil foram estruturadas como parte da agenda global que redefinem a forma de gestão da educação e da escola (CAETANO, 2020). Tais reformas geraram uma aproximação entre o setor público e privado que declinou sobre as mais variadas formas de mercadorização da educação (LAVAL, 2019) também observadas na Educação Ambiental.

A Base Nacional Comum Curricular é fruto das reformas educacionais, sendo que em sua estrutura é perceptível o discurso hegemônico estabelecido em sua construção diante da correlação de forças. No decurso de sua construção foi mobilizada a sociedade civil para consulta pública gerando mais de 12 milhões de contribuições,

¹⁸ Houve forte atuação da Fundação Lemann e do Grupo Kroton Educacional, além dos bancos Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, as empresas Gerdau, Natura, as Fundações Victor Civita, Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Lemann e Todos pela Educação e Amigos da Escola UCZAK, BERNARDI, ROSSI, 2020). Movimentos empresariais se articularam em um Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) coordenados pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas; eles se apresentaram como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores a educação (CAETANO, 2020).

contudo o interesse privado teve grande influência no processo de sua elaboração (UCZAK, BERNARDI, ROSSI, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular trata-se de um documento de caráter normativo que define em seu bojo quais as aprendizagens consideradas essenciais e que deverão ser desenvolvidas por todos os alunos. Isso ao longo das etapas da educação básica em conformidade com o que é arregimentado pelo Plano Nacional de Educação, sendo que em sua versão final, inclui a etapa do Ensino Médio, que foi homologada em dezembro do ano de 2017 (BRASIL, 2017).

Conforme palavras pontuadas na própria BNCC, tal documento serve de base para todo o sistema de Educação Básica Brasileira e normatiza uma padronização com relação as habilidades e conhecimentos que envolvem a educação no Brasil. Ressalta-se em seus registros que foi construída para todos os estudantes independente de região, classe social e econômica (BRASIL, 2017).

De Freitas e Silva (2018) ao analisar o discurso dominante relacionado a padronização do conhecimento anota observações relacionadas ao apagamento da pobreza. Em suas reflexões, quando oferecida a mesma base curricular para todos, supõe-se que iguais serão as condições de aprendizagem e cumprido está o papel do Estado. Deste modo, o fracasso escolar diante da oferta das mesmas condições de estudo será atribuído ao aluno, sob a falsa ideia de democracia e meritocracia.

O apagamento da pobreza inclui o apagamento das condições de vida e diferenças sociais existentes nas escolas públicas. Essa é uma estratégia homogeneizadora utilizada para dissimular a existência das contradições e relações de classes (DE FREITAS E SILVA, 2018).

A leitura da normativa revela por vários momentos que o objetivo de se elaborar uma base para a educação brasileira é motivada pela busca de uma educação de qualidade, observando que através da proposta de uniformização da educação acreditam que alcançarão tal atributo.

Atentemos para um dos registros respeitantes ao assunto:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2017, p.08, grifos nossos)

A esse respeito, Lopes (2015) pondera que a Base Nacional Comum Curricular apresenta entre seus pressupostos discursivos o vínculo da educação ao desenvolvimento econômico e ao caráter salvacionista da educação. O que remete a refletir sobre o significado das palavras educação de qualidade, bem como sobre os interesses existentes que pairam sobre este discurso.

A referência a qualidade da educação é um indicativo da política neoliberal que está ligada a competição econômica e a eficiência, sendo utilizada como critério e medida de nível cultural (LAVALL, 2019).

A educação de qualidade conforme assinalado na Base Nacional Comum Curricular provém de resultados das políticas de currículo. Tais políticas se fundamentam em discursos decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas, isto é, envolvem comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, entre outros agentes (LOPES, 2015).

E é nesse contexto que a BNCC, diante de propostas e projetos neoliberais, normatiza a Educação Ambiental como tema contemporâneo, pautada na Lei 9.795/1999, dando enfoque a sustentabilidade. Conforme já pontuado, o encaminhamento para a sua aplicação de forma transversal e interdisciplinar é observado claramente já na década de 1970.

Na Base Nacional Comum Curricular encontra-se estabelecido como competência dos sistemas, redes de ensino e escolas a responsabilidade de incorporar ao currículo e ao Plano Político-Pedagógico temas contemporâneos. O documento sugere que esses temas sejam aplicados de preferência de forma transversal e interdisciplinar (BRASIL, 2017).

Vejamos:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal,

trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. (BRASIL, 2017, p.18-19, grifos nossos)

Conforme o documento normativo, os temas contemporâneos devem ser apresentados em habilidades nos componentes curriculares, devendo as instituições abordá-los de forma contextualizada. A abordagem poderá arremeter a conjuntura, a políticas, as necessidades dos sistemas de ensino e escolas, entre outras circunstâncias.

Portanto, a Educação Ambiental é normatizada na BNCC como tema contemporâneo, devendo ser trabalhado de forma transversal. No documento também consta que a referida temática deve ter como enfoque a sustentabilidade, sendo este um dos seus princípios.

Observemos o que diz a letra da lei:

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I – o enfoque humanista da educação ambiental;

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade; [...]

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental: [...]

V – o estímulo à cooperação entre diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade; (BRASIL, 1999, grifos nossos)

A fundamentação legal e a política concernente a Educação Ambiental apresentadas na normativa nos remetem a pensar sobre as articulações e o direcionamento do discurso presente nesta orientação.

No que se refere à sustentabilidade, Souza (2009), ao tratar sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, discorre sobre o conceito de sustentabilidade e pondera sobre o sentido metafórico do termo. Ele assinala que a sustentabilidade se constitui em uma impossibilidade diante do modo de produção hegemônico que é o capitalismo.

Segundo a autora, o termo sustentabilidade trata-se de uma metáfora que acoberta a desigualdade diante da insustentabilidade proveniente dos projetos que envolvem a exploração da natureza (SOUZA, 2009). O capitalismo acaba por fazer uso de um termo que não combina com o rastro de destruição e desequilíbrio ambiental provocado por projetos que lhe mantém em posição de hegemonia.

Neste sentido, mediante o que Lopes (2012) denomina articulação hegemônica, observa-se que o direcionamento a sustentabilidade poderá vir a dificultar ou tolher projetos e conhecimentos. Estes últimos poderiam estar calcados nas muitas realidades apresentadas pelo Brasil, em nível de Estados, Municípios, grupos políticos, comunidades, entre outros.

Todavia, a Base Nacional Comum Curricular ao propor um Currículo Nacional vislumbrando uma educação de qualidade continua com a mesma política de centralização da educação que teve início com as reformas neoliberais e acaba por aplicar uma política de controle (CUNHA e COSTA, 2019).

A Educação Ambiental como tema transversal e interdisciplinar com enfoque a sustentabilidade, também reflete essa política de controle, onde a articulação e discurso hegemônico deixam transparecer o seu direcionamento voltado ao modo de produção capitalista.

Há um projeto educacional pautado nos ditames do mercado, assim sendo, qualidade, eficiência e eficácia passaram a ser parâmetros para a educação pública. As reformas globais sob o viés neoliberal provocam o esvaziamento do conteúdo político pedagógico dos currículos e ampliam a desigualdade social (CAETANO, 2020).

Refletindo as palavras de Lopes (2012) observamos que o modo de produção capitalista através da ideologia neoliberal faz uso de um discurso hegemônico e enuncia um significante que reflete o que Lopes denomina significantes vazios, segundo ela o caráter vago e fluído dos sentidos garante o discurso hegemônico.

Cunha e Costa (2019, p. 150) observam que “a ilusão da fixação de conhecimentos reifica as práticas educativas”, tal reificação é observada na Base Nacional Curricular onde a educação é apresentada como algo controlado, retirando de certa forma a autonomia dos educadores, não atentando para as relações humanas, as necessidades e contextos.

Os pensamentos de controle estão presentes nas propostas normatizadas de um Currículo Nacional onde se almeja uma educação de qualidade, bem como se apresenta na Lei nº 9.795/1999 em seu regimento de uma Educação Ambiental sustentável. A temática vem se distanciando da subjetividade, do contexto, das relações humanas e sociais, mediante o direcionamento de um discurso hegemônico decorrente de diferentes articulações (LOPES, 2015) com o enfoque desejado.

As reflexões nos provocam muitos questionamentos, tais como pensar sobre as contradições existentes em um Brasil composto por diferentes identidades, realidades

sociais e econômicas díspares. Nação Brasileira composta por culturas diferentes e para a qual é apresentada uma Base Comum de Educação para todos, o que contradiz a existência das desigualdades e diferenças.

Base Nacional Comum que efetiva propostas de Currículo orientando os procedimentos, projetos e planos pedagógicos nas instituições e redes de ensino. Um documento que apresenta o que o professor deve trabalhar em sala, quais os temas a serem tratados e suas formas de aplicação. Em outras palavras, apresenta o que o estudante deve aprender e o direcionamento a uma educação de qualidade que caminha para o tecnicismo.

Base Nacional Comum Curricular que direciona a Educação Ambiental para a sustentabilidade. Sendo atualmente o termo sustentabilidade utilizado como significante vazio (LOPES, 2012).

Sobre significantes vazios Lopes assinala que:

Na política, os significantes vazios estão associados à proliferação de significantes flutuantes, aqueles nos quais o deslizamento de sentidos e significados é constante, porque o esvaziamento é o limite máximo da flutuação. Esse esvaziamento não está associado a um processo de deturpação e tampouco é algo a ser combatido: para se constituir, a hegemonia depende de significantes vazios. Não são a precisão e a clareza de propósitos que garantem a hegemonia, mas o caráter vago e um tanto fluido dos sentidos que produzem discursos. Significantes como qualidade da educação, cidadania, projeto de nação, por exemplo, assumem diferentes sentidos em textos curriculares e dessa forma expressam a flutuação necessária para incorporar diferentes demandas. Por intermédio dessa flutuação crescente, vão se esvaziando de significado; um vazio também nunca plenamente alcançado. (LOPES, 2012, p. 7-8, grifos nossos)

Neste sentido, o termo sustentabilidade é propalado via discurso hegemônico, refletindo a ideologia neoliberal que hoje se apropria da sustentabilidade (SOUZA, 2009), vislumbrando um novo mercado diante da insustentabilidade por ela provocada.

A BNCC reifica a Educação Ambiental, tratando como coisa um tema que envolve toda a vida, subjetividades, relações e lutas sociais, ideologias, políticas, pensamento crítico, ambientalismo e humanidade. Fundamentada nas palavras de Lopes (2015), formula-se uma Base Comum a partir de diferentes articulações e intencionalidades políticas tratando a todos os estudantes como se iguais fossem, descartando o contexto, as necessidades, as diversidades e realidades díspares.

A BNCC na tentativa de uniformizar conhecimento normatiza e orienta a padronização ao enfoque de uma Educação Ambiental para a sustentabilidade.

Encerramos esta seção com um chamamento a reflexão através da seguinte indagação: Educação Ambiental, sustentável para quem?

Diante das ponderações anteriores relativas ao discurso hegemônico e suas muitas articulações, a pesquisa convida a leitura da próxima seção respeitante a educação ambiental e transversalidade.

2.3 Educação Ambiental e Transversalidade

As questões ambientais envolvem, além da degradação ambiental, a desigualdade social, má distribuição de renda, falta de investimento em educação e saúde pública, entre outros problemas. Tais demandas são inquietações frequentes que encaminham a busca de estímulos para conscientização crítica em relação aos problemas ambientais, sendo a Educação Ambiental uma das formas para alcançá-la.

No Brasil, o poder público, em consonância com as orientações internacionais, compreende a Educação Ambiental como instrumento de política educacional e componente interdisciplinar, seguindo as diretrizes do Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA (1975) e da Conferência de Tbilisi. Ademais, a Lei 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, apresenta a Educação Ambiental como um elemento fundamental da educação pela construção de novos valores, sendo importante para a qualidade de vida e a sustentabilidade (BERNARDES; PRIETO, 2010).

A Educação Ambiental, enquanto dispositivo para conscientização, é uma ferramenta de ação política que traz novas concepções relativas ao pensar a educação e o meio ambiente, apresenta em seu bojo mudanças que incidem sobre a ciência, a política e sobre a nossa compreensão do real (SORRENTINO et al., 2005). Sua aplicação de forma transversal e interdisciplinar busca educar para a cidadania e alteridade, transcendendo o caráter técnico e uni-disciplinar, mediante discussões complexas que atravessam as áreas do conhecimento formal e informal (BITTAR, 2007).

Enquanto instrumento político, a educação ambiental evidencia a importância do diálogo e reflexões relativas aos projetos e políticas educacionais, bem como as propostas de mudança. As novas propostas existentes em projetos e/ ou políticas públicas podem tanto abarcar a construção e fortalecimento da educação ambiental no espaço escolar, quanto fragmentar o desenvolvimento do seu trabalho.

Neste sentido, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado em 1994, em decorrência da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos, tem por eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental e apresenta como suas primeiras diretrizes a transversalidade e interdisciplinaridade (BRASIL, 2005).

Na Base Nacional Comum Curricular, elemento integrador das políticas educacionais¹⁹, a Educação Ambiental, conforme já assinalado, é apresentada como tema contemporâneo, dando ênfase à transversalidade e à necessidade de abordagem interdisciplinar.

Os temas transversais tratam de questões urgentes que nos confrontam cotidianamente, desta forma estão em consonância com as demandas atuais, tendo por objetivo desenvolver a capacidade dos alunos em intervir diante de questões que atingem a coletividade (BRASIL, 1998).

Sobre os temas transversais, Oliveira (2007) pontua que:

são considerados temas transversais os assuntos que fazem parte das discussões dos diferentes segmentos da sociedade e que levantam problemas cuja reflexão nos leva para além de um único campo do conhecimento. É exatamente por isso que eles devem ser trabalhados por meio da interdisciplinaridade reunindo-se os suportes teóricos provenientes de diferentes disciplinas e campos do saber, abandonando-se uma perspectiva restrita para contemplar os fatos e fenômenos em contextos diversos de forma global. (OLIVEIRA, 2007, p.107)

A conceituação apresentada ressalta que os temas contemporâneos remetem a discussões presentes em diversos grupos e/ ou setores da sociedade, cujos problemas e cogitações não se restringem a um único campo do conhecimento. Fundamentando a orientação de que os temas contemporâneos sejam trabalhados didaticamente de forma transversal fazendo uso de abordagem interdisciplinar.

A educação ambiental é um tema transversal que trabalhado de forma interdisciplinar auxilia na leitura e compreensão das questões atuais de forma não fragmentada (BRASIL, 1998). Desta forma, dialogando com as demais áreas do conhecimento a temática dá sentido e significado ao que nos é contemporâneo.

¹⁹ Na BNCC, o governo atribui a base o papel de “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017, p. 06).

A transversalidade e interdisciplinaridade apontam para a complexidade do real e a necessidade de considerar as relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos, contudo elas se diferem (BRASIL, 1998).

A interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada (disciplinar) sobre a qual a escola historicamente se constituiu, refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento. Enquanto a transversalidade diz respeito principalmente a dimensão didática, preocupando-se com a possibilidade de se estabelecer uma relação entre aprender conhecimentos sistematizados e as questões da vida real e de sua transformação (BRASIL, 1998).

Os temas transversais foram recomendados na educação brasileira, a princípio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), um documento de caráter não obrigatório que tinha como função orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema de educação, sendo o documento considerado referência de qualidade²⁰ para a educação no Ensino Fundamental no Brasil (BRASIL, 1997).

Diante da importância das temáticas transversais estas foram mantidas na agenda da política educacional. Deste modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2010 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais²¹ (DCN's), para a Educação Básica e para o Ensino fundamental, que fazem referência à transversalidade e aos temas não disciplinares a serem trabalhados (BRASIL, 2019).

O estudo referente aos temas transversais, em especial a Educação Ambiental, se debruça sobre o legado contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que ainda hoje são citados em livros, orientações curriculares, além de estarem presentes em Projetos Político Pedagógicos (BOMFIM et. al., 2013).

Neste sentido, não podemos deixar de registrar as considerações e orientações provenientes dos PCN's para com os temas transversais, haja vista que este documento trouxe à discussão a proposta relativa à transversalidade com maior detalhamento, sendo citado ou referenciado por muitos documentos posteriores.

É necessário enfatizar que a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação Para Todos culminou na elaboração e publicação da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os debates decorridos dessa conferência, no

²⁰ Laval (2019) atenta para o poder do simbólico e político para a nova produção do discurso que envolve a escola, neste sentido pondera que a qualidade esta relacionada a lógica das competências, onde são priorizadas as qualidades diretamente úteis a personalidade empregável, ou seja, úteis em termos econômicos.

²¹ As DCN's diferem dos PCN's, pois são normas de caráter obrigatório.

ano de 1990, determinaram a origem de documentos que estabelecem o compromisso e fortalecimento dos países participantes pelo ideal da “educação para todos”²².

A proposta de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais está relacionada a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (Lei 9.394/96) que em seu artigo 13, inciso II normatiza como incumbência docente “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

Assim sendo, o Ministério da Educação e Desportos (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentando o meio ambiente como tema transversal para todo o currículo, articulado entre as mais diversas áreas do conhecimento, alcançando toda a prática educativa e criando uma visão global respeitante a questão ambiental (GUIMARÃES, 2016).

A organização do conhecimento escolar nos Parâmetros Curriculares Nacionais está dividida em áreas, conteúdos e temas transversais, desta forma as problemáticas sociais estão integradas na proposta como temas transversais. O documento esclarece o que seriam os temas transversais e como transitam por entre as áreas.

Vejamos:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997, p.45, grifo nosso)

²² Visualizamos incessantemente as orientações dadas para a educação destinada a todos, e diante dessas palavras somos encaminhados a reflexões, visto que as políticas educacionais brasileiras vêm sofrendo influência de documentos elaborados a nível internacional há longos anos. No que se refere a Educação para todos os seus antecedentes históricos, podem estar associados aos direitos do homem em meio a Revolução Francesa citando como exemplo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789 onde alicerça que a educação é direito de todos e dever do Estado. Em outro recorte histórico datado de 1792, Marquês Condorcet após a Revolução Francesa constrói um documento pela defesa do Estado em proporcionar a educação para todos. Porém, apresenta a contradição assinalada no próprio documento ao afirmar que as escolas secundárias são destinadas as crianças cujas famílias se afastam para o trabalho por mais tempo necessitando assim de um maior número de anos para concluir o seu período educativo. A educação é ofertada pelo Estado a todos, porém não há condições de igualdade para que todos a frequentem. A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990 resulta no ano 2000 na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, elaborada em Dakar no Senegal, o documento apresenta um declaração redentora, todavia não observa que a educação não é independente em relação ao modo de produção vigente gerador de exploração (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

A transversalidade pressupõe disposição para o diálogo e no que diz respeito a Educação Ambiental veio para somar outros aspectos a discussão relativa a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Implica reconhecer a interdependência daquilo que compõe o real e que para a sua apreensão é necessária a comunicação entre os diversos saberes (SEGURA, 2007).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a eleição dos temas transversais foram estabelecidos os seguintes critérios: urgência social; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental; favorecer a compreensão da realidade e a participação social (BRASIL, 1998).

Os temas transversais possuem natureza diferente das áreas convencionais, são questões sociais vividas e vivenciadas socialmente, nas comunidades, nas famílias, por alunos e educadores, precisam ser debatidas e para tanto precisam ser acolhidas de forma a estarem presentes em todas as disciplinas.

Todavia, o acolhimento das temáticas ambientais passa a ser questionado, pois abordar questões do cotidiano social, relacionar o que nos é habitual às questões ambientais no dia a dia escolar, recepcionar e trabalhar temáticas transversais de forma que sejam efetivadas na prática pedagógica sugerem romper barreiras, tanto entre as disciplinas quanto entre os professores e a comunidade escolar.

Assim, a Educação Ambiental e sua transversalidade na prática escolar podem ser pensadas através das palavras de Leff:

A construção do saber ambiental implica uma desconstrução do conhecimento disciplinar, simplificador, unitário. Trata-se de um debate permanente frente a categorias conceituais e formas de entendimento do mundo que tem consolidado formas de ser e conhecer modeladas por um pensamento unidimensional que tem reduzido a complexidade para ajustá-la a uma racionalidade da modernidade que remete a uma vontade de unidade, de eficácia, de homogeneidade e de globalização. É a negação das certezas insustentáveis e a aventura na construção de novos sentidos de ser. (LEFF, 2009, p.21)

Deste modo, a construção da Educação Ambiental em sua transversalidade remete a uma desconstrução do conhecimento particionado e disciplinador, reinventando significados para que a compreensão e o pensamento reflexivo alcancem um entendimento que transcenda ao modelo de pensar consolidado, homogeneizado e globalizado.

Outrossim, é interessante observar a importância em se trabalhar de forma transversal a temática Educação Ambiental, visto que essa abordagem relaciona as questões vividas e vivenciadas em nosso cotidiano à prática educativa sistematizada.

Não obstante, é importante ressaltar que a visão utilitarista dos recursos naturais associada a compreensão fragmentária e prescritiva ainda intimidam a Educação Ambiental que estima a diversidade e relação de saberes (GRANDISOLI, 2017).

De Lima e Vasconcellos (2007), na perspectiva dialética, analisam a questão da disciplinaridade/ e interdisciplinaridade a partir da discussão sobre a materialidade das relações capitalistas de produção de existência, observando que elas se sustentam por diversas visões.

Macedo (1999) registra algumas ponderações relativas a transversalidade relacionando-as ao modo de produção capitalista, refletindo a divisão do trabalho e sua influência na educação. Segundo a autora, a divisão do trabalho industrial coincidiria com a divisão do conhecimento em áreas estanques, pois necessitaria de uma maior especialização para o processo de produção.

Porém, com o advento da globalização econômica atenta que o mundo passou a exigir novas caracterizações de conhecimento, diante da existência de novas formas de produção. Assim, pondera sobre a necessidade da globalização do conhecimento, onde este último passa a integrar diferentes campos, citando como exemplo a transversalidade (MACEDO, 1999).

As reflexões anteriores nos remetem a problemática que abarca a existência de interesses políticos e econômicos relacionados ao controle da escola e das práticas de ensino, que implicam negativamente sobre a formação da cidadania e o pensamento crítico.

A esse respeito Frigotto (2008) assevera que

[...] a especificidade das ciências sociais vem marcada, na sociedade capitalista, [...] por uma determinação que torna a produção do conhecimento científico e o necessário trabalho interdisciplinar prisioneiros de uma materialidade social cindida em classes cujos interesses são antagônicos. O processo de conhecimento social vem então marcado pelos interesses, concepções e condições de classe do investigador. (FRIGOTTO, 2008, p.46)

Neste sentido o autor assevera que, diante do antagonismo de classes marcado pelo capitalismo, o conhecimento não pode ser produzido de forma neutra e entende que

a interdisciplinaridade para a produção do conhecimento é de necessidade imperativa (FRIGOTTO, 2008).

Um exemplo de retrocesso contra a integração de saberes está presente no PLS 221 apresentada no ano de 2015. A PLS 221/2015 dispõe sobre a alteração da Lei 9.795/99 (Lei de Educação Ambiental) e da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) no intuito de tornar a Educação Ambiental uma disciplina obrigatória (PLS 221/2015) (NETO, 2017).

A proposta de disciplinarização apresentada na PLS 221/2015 é dissonante das orientações até então vigentes, bem como contraria o histórico e construção coletiva relativa à temática educação ambiental, que é considerada inesgotável as disciplinas científicas (NETO, 2017).

A PLS 221/2015 adveio de um contexto de crises econômicas, sociais e políticas que se destacaram no Brasil a partir de 2014 abrindo espaço para a austeridade e o discurso do Estado Mínimo (fazer mais com menos). A partir deste contexto surgiram novas políticas educacionais, abalizadas pela divisão e disciplinarização, sendo observada a avidez estatal por controlar o currículo, bem como a organização do espaço de professores e alunos (ALVES, 2017).

Ressalta-se que os intensos debates no intuito de disciplinarizar a Educação Ambiental ocorrem desde a aprovação da Lei Federal 9.795/1999, sendo importante denotar que diversas proposições de lei no intento de criar uma disciplina específica ainda persistem. Entretanto, o princípio reconhecido internacionalmente em tratar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar e transversal ainda prevalece (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Oliveira (2007) assinala a existência de um consenso entre os especialistas da área ambiental quanto à impossibilidade da educação ambiental se tornar uma disciplina, isso diante de sua multidimensionalidade e complexidade. Atenta que não observa uma reivindicação por uma educação ambiental como disciplina científica²³, mas como uma disciplina no currículo escolar²⁴.

²³ As disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados e delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames [...] (LOPES, 2001, p.156).

²⁴ A “disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas” (Lopes, 2001, p.156).

Em suas palavras, a reivindicação da Educação Ambiental como disciplina por parte de educadores pode estar relacionada ao desejo de um espaço específico para que essas questões sejam tratadas. Assim, a busca por uma alternativa que viabilize a inserção da educação ambiental no currículo estaria se refletindo no desejo de disciplinarização (OLIVEIRA, 2007).

Bernardes e Prieto (2010) observam que alguns Estados e Municípios fazendo uso das prerrogativas de suplementarem a Lei Federal ou legislarem conforme interesses locais instituíram normas para a rede pública de ensino. Registra que há casos de discordância para com a lei federal, citando como exemplo o Estado de Pernambuco que criou a disciplina de Educação Ambiental para a rede estadual e o Estado de Minas Gerais que possui a Lei Estadual n.º 15.441/2005 que define diretrizes para Educação Ambiental na rede estadual.

Deste modo, apesar de a Educação Ambiental vir se solidificando como uma área do conhecimento, a criação de uma disciplina específica enfraqueceria a discussão relativa a educação ambiental (NETO, 2017). A Educação Ambiental como um processo que conduz a construção da cidadania precisa se relacionar a um projeto de educação abrangente e de transformação perpassando por todas as áreas do conhecimento (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Macedo (1999) observa que a hegemonia do pensamento positivista edificou o conceito de disciplina e contribuiu para a disciplinarização. Enfatiza que a disciplinarização do conhecimento, mediante reflexo do modo de produção capitalista, evidencia-se a cada dia. Em suas palavras, as disciplinas científicas não representam apenas um campo do saber, representam espaços de poder instituídos, envolvem territorialização do conhecimento e domínio.

Ademais, as muitas incompreensões existentes sobre o significado e sentido da interdisciplinaridade e transversalidade somadas a resistência vigente, resultam em uma aparente baixa eficácia no que se refere às ações da Educação Ambiental nos ambientes escolares (BERNARDES; PRIETO, 2010).

A Educação Ambiental compõe a educação de forma basilar, e aplicada em sua condição de transversalidade contrapõe a lógica segmentada do currículo. A Educação Ambiental inserida de forma transversal apresenta uma nova forma de organização e construção de conhecimentos através das práticas interdisciplinares (MENDONÇA, 2007).

Neste sentido, a disciplinarização da Educação Ambiental é um retrocesso no que se refere as políticas públicas educacionais, caracterizando a fragmentação do processo de construção de conhecimento, posto que ela compreende questões que envolvem diversas áreas do conhecimento formal e não formal.

A transversalidade na educação ambiental encaminha ao diálogo entre diversos saberes, transpassando as disciplinas curriculares para ser construída por todo o espaço escolar. A Educação Ambiental via transversalidade encaminha a uma educação transformadora e emancipatória, ocorrendo através da articulação de uma rede de conhecimentos via interdisciplinaridade.

Assim, questões ambientais vividas cotidianamente quando abordadas no ambiente escolar, relacionadas ao currículo e a própria gestão da escola remetem ao pensamento reflexivo, apresentando caminhos para a formação do sujeito crítico e político que se reconheça como agente transformador social.

Capítulo 3 – Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos: construção e percurso.

3.1 O Projeto Político Pedagógico como documento norteador para o fazer pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico teve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980 em reação ao modelo de gestão política centralizadora imposta pelos militares. Referente ao Projeto Político Pedagógico, Vasconcellos (2014) o descreve como sendo o plano global de uma instituição, contemplando desde as dimensões específicas²⁵ até as dimensões mais amplas²⁶ da escola.

Em suas palavras:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2014, p. 169)

Sua construção se dá diante da articulação coletiva em um processo de planejamento participativo, sendo que as ações a serem projetadas se constroem e reconstroem em conformidade com as demandas e necessidades da escola. Assim sendo, no decurso do planejamento vão ocorrendo mudanças nas ações a serem realizadas, pois a comunidade escolar tem autonomia para decidir sobre as ações em conformidade com as necessidades da instituição escolar.

É interessante assinalar que a autonomia, quanto ao planejamento da escola, foi pleiteada em um processo de lutas políticas, sendo considerada uma conquista para a educação. Com a abertura democrática do Brasil na década de 1980, a educação representada por suas instituições escolares conquistou a reivindicada autonomia de planejamento. Assim, “ocorreu um progressivo abandono da racionalidade técnica, que

²⁵ Comunitárias, administrativas, pedagógicas.

²⁶ Políticas, culturais, econômicas, entre outras.

subordinava a pedagogia e a ação docente ao controle burocrático e à decisão de especialistas” (RIGO, 2016, p.54).

Compreendemos que no contexto das reformas neoliberais a gestão política centralizadora já não era adequada, surgindo o anseio de uma nova forma pedagógica contra-hegemônica. No decorrer da implantação das reformas neoliberais houve a descentralização como forma de regular o Estado, e através delas se permitiu as escolas obterem autonomia para suas propostas pedagógicas (SULZBACH, 2011).

A importância do Projeto Político Pedagógico para a educação e o seu significado político e democrático se constituem como uma possibilidade para a construção de uma educação emancipatória. Sua origem no Brasil se relaciona a repressão e lutas políticas pela democracia, neste sentido conhecer o contexto de sua implementação e normatização é algo imprescindível.

Nas décadas de sessenta (60) e setenta (70) a repressão e a censura, provenientes da Ditadura, atingiam notoriamente as universidades públicas, bem como de forma dissimulada também se refletiam sobre a educação básica. De tal modo que a concepção pedagógica tecnicista direcionada ao mercado de trabalho era imposta às escolas e a relação entre professores e alunos eram por vezes assentadas no medo, obediência e dever (FERNANDES, 2014).

A pressão e mobilização social no final da década de 1970 seguiam pela democratização do Brasil, levando a constituição do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), entidade criada por organizações ligadas à Educação. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em meio à pressão pela redemocratização, contribuiu para que a CF/88 elaborasse um capítulo dedicado ao direito à Educação (FERNANDES, 2014).

É interessante registrar que durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1986, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou e aprovou a Carta de Goiânia. Esse documento defendia a criação de colegiados democraticamente constituídos e a expansão quanto à participação na elaboração e controle social das políticas públicas educacionais em todas as esferas - federal, estadual e municipal (FERNANDES, 2014).

O princípio da gestão democrática defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública está estabelecido na Lei Magna (CF/88) em seu art. 206, inciso VI (BRASIL, 1988), bem como está regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) em seu art. 3º, VIII. Através da normatização deste princípio democrático na

Lei de Diretrizes e Bases, a escola encontrou fundamentação legal para a construção de sua proposta pedagógica.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96) em seu artigo 14, I e II os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, inclusive tratando sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico entre os seus princípios.

Vejamos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II-participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), pautada no princípio da gestão democrática, reveste a escola com autonomia para elaborar e dar efetividade ao projeto político pedagógico. Prevê a participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, bem como da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou análogos.

O princípio da gestão democrática, conforme observamos, é norteador para a cidadania, respeito e justiça na educação. Ele encaminha ao diálogo e maior participação da comunidade escolar, na busca de uma educação cidadã que medeia à escola em sua totalidade (público interno e externo) a alcançar a consciência política e o seu lugar enquanto sujeito político participante.

Nas palavras de Veiga (1995), a gestão democrática incumbe a repensar as estruturas de poder presentes na escola, conduzem a refletir o que está posto e a confrontá-lo para a transformação.

Em suas palavras:

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é executora. (VEIGA, 1995, p.18)

A gestão democrática neste caso reflete as condições de produção em sentido estrito, ou seja, apresenta o contexto imediato, as demandas que envolvem a comunidade escolar de forma a transpor com as relações de mando em busca da socialização de poder através da participação coletiva. Discursivamente as palavras de Veiga (1995), nos apresentam através da gestão democrática a ruptura com os processos de significação, observa-se o deslocamento de sentidos já ditos, escritos ou cristalizados no decurso da história, via ideologia dominante, que se re-significam pela superação das relações de dominação (ORLANDI, 2005).

Deste modo, a gestão democrática implica romper com as relações de poder e de mando, remete a enfrentar ações e demandas de exclusão. A gestão democrática reflete sobre o Projeto Político Pedagógico que se constrói em meio à coletividade com objetivos relacionados aos interesses e necessidades da comunidade escolar (VEIGA, 1995).

O Projeto Político Pedagógico enquanto instrumento utilizado para a consolidação da democracia em âmbito escolar precisa ser reconhecido como tal pelo gestor da escola. O processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola encaminha ao chamamento para a participação de sua elaboração, inclusive para a tomada de decisões e fixação de ações, a todos os membros e segmentos da comunidade escolar, sendo considerado um desafio para todo gestor (OLIVEIRA, 2018).

Vasconcellos (2014) registra que o Projeto Político Pedagógico é composto basicamente pelo Marco Referencial (O que se quer alcançar), o Diagnóstico (O que se necessita) e a Programação (Proposta de ação). Pondera que o Projeto Político Pedagógico no decurso de sua construção deve articular Marco Referencial, Diagnóstico e Programação, pois sua elaboração não se restringe ao campo filosófico ou sociológico, devendo compor também ações concretas.

Segundo Vasconcellos (2014), é comum se observar no cotidiano escolar “a direção se preocupando com o funcionamento da escola e o professor com o cumprimento dos programas curriculares”, e neste emaranhado de preocupações o projeto ressignifica a prática escolar. Por vezes aquilo que é urgente em uma instituição escolar acaba por retirar do foco aquilo que é importante, neste sentido a elaboração do Projeto Político Pedagógico constitui o resgate do valor do planejamento.

Gadotti (1998), ao refletir sobre o Projeto Político Pedagógico, suas características e importância, também tece registros sobre sua composição ressaltando

que este é composto pelo plano diretor da escola. Contudo atenta que não devem ser confundidos.

Denota que:

o plano diretor da escola - como conjunto de objetivos, metas e procedimentos - faz parte do seu projeto, mas não é todo o seu projeto. Isso não significa que objetivos, metas e procedimentos não sejam necessários. Eles são insuficientes, pois, em geral, o plano fica no campo do instituído, ou melhor, no cumprimento mais eficaz do instituído, como defende o discurso em torno da "qualidade"; em particular, da "qualidade total". Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. (GADOTTI, 1998, p.16)

Refletindo suas palavras, o Projeto Político Pedagógico não nega a história da escola, o conjunto de currículos, métodos, membros da escola, comunidade escolar, vivências, não nega o instituído, porém o confronta. Isso para que através desse confronto com o estabelecido haja a percepção das necessidades, das novas aspirações para a transformação e construção do projeto com arrimo nas indigências da escola (GADOTTI, 1998).

O Projeto Político Pedagógico não é um simples agrupamento de planos de ensino e/ ou atividades, não é algo para ser construído para mais a frente ser arquivado ou encaminhado como cumprimento de exigência burocrática (VEIGA, 1995), ele é vivenciado e vivido por toda a comunidade escolar em processo participativo.

O Projeto Político Pedagógico vislumbra a organização do trabalho pedagógico, inclui a organização da escola, sala de aula e contexto social, esquadrinha a organização do fazer pedagógico da escola como um todo (VEIGA, 1995) refletindo as necessidades e realidade da escola, bem como de sua clientela.

Veiga (1995) pondera sobre a construção do projeto político pedagógico. Em suas palavras:

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente. (VEIGA, 1995, p.14)

Cogitando suas palavras, percebemos que o relacionamento e diálogo entre gestores, equipe pedagógica e comunidade escolar são imprescindíveis, isso para

esclarecer o que é cogente a escola, bem como a comunidade escolar. É interessante observar que os diálogos e reflexões coletivas conduzirão a construção do Projeto Político Pedagógico e este último indicará os caminhos para a organização do trabalho pedagógico.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o Projeto Político Pedagógico tem o “objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.256), compartilhando as responsabilidades pela aprendizagem do aluno e seu ingresso na cidadania crítica.

O envolvimento das escolas, gestores, professores, alunos e comunidade escolar, enquanto agentes transformadores são fundamentais. Através da articulação entre os diversos seguimentos, compondo espaços de participação democrática, ocorre o processo do construir e ressignificar a escola através do Projeto Político Pedagógico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nas palavras de Veiga (2013) o Projeto Político Pedagógico construído pela comunidade escolar através da prática social “é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção e estruturação dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos recursos didáticos e tecnológicos e da avaliação” (VEIGA, 2013, 163).

Socializando e dialogando sobre os problemas e necessidades da gestão, da escola, do currículo e das necessidades de avaliações com a comunidade, a instituição de ensino se encaminhará a uma renovação política e de relacionamento entre o público interno e externo.

Contudo, para que a participação da direção, professores, funcionários, pais e alunos ocorra com diálogo e a participação democrática proposta se realize conforme normatizado na LDB, faz-se necessária a mudança de pensamento a qual irá refletir mudanças de comportamento. O público interno e externo da escola deve deixar o comportamento de expectador e/ ou ouvinte e agir como sujeito participante.

A participação de forma consciente e sem imposições ocorre quando a autonomia e a gestão democrática se fazem presentes. A autonomia está relacionada ao princípio constitucional da liberdade, sendo interessante o resgate de tais conceitos, visto que fazem parte da natureza do ato pedagógico, encaminhando a pensar nas regras e orientações criadas pelo próprio sujeito da ação educativa (VEIGA, 1995).

Gadotti (1998) pondera que a autonomia, a participação e a gestão democrática são pressupostos do Projeto Político Pedagógico da escola e sua presença deve ser

sentida no ambiente escolar. Sobre a gestão democrática, enfatiza que ela deve compor o ambiente impregnando a atmosfera escolar.

Em suas reflexões abaliza que:

A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática, da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado, e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. [...] (GADOTTI, 1998, p.17)

A escola e a participação ativa para com seus projetos e decisões são uma conquista social e democrática. Assim sendo, a conscientização por parte dos sujeitos que dela fazem parte (público interno e externo) é uma necessidade. A escola e os serviços educacionais prestados são de interesse coletivo, as necessidades e decisões não são competência única da direção e gestão administrativa (GADOTTI, 2000).

Paro (1998) registra que convivemos em nosso cotidiano com o poder de escolha e dominação, o que implica por vezes em confundir o ato de gerir e administrar com funções de chefia ou controle. Todavia, atenta que o afastamento das concepções cotidianas e a reflexão sobre a real essência da administração conduzirá a perceber que o cerne desta última é utilizar racionalmente recursos para alcançar determinados objetivos.

Neste sentido, o poder não deve estar centrado nas mãos de alguns, sua desconcentração é necessária, daí a importância da gestão democrática na escola. A escola democrática e transformadora para a construção do Projeto Político Pedagógico requer a participação e o empoderamento de sua comunidade e requer sua participação partilhando deste poder (VEIGA, 2009).

A desconcentração de poder na gestão democrática ocorre através da democracia e da participação, para tanto é necessário compromisso e consciência da importância democrática e política que envolve esse compartilhar. Através da participação da comunidade escolar a construção e transformação social e educacional com foco nos interesses coletivos será uma constante.

O Projeto Político Pedagógico é um momento de transformação na/ para a escola, momento de revitalização diante de novos cenários, políticas e necessidades. “Projetar significa ‘lançar-se para a frente’, antever um futuro diferente do presente”

(GADOTTI, 1998, p.3). Implica estipular ações definidas diante das necessidades presentes, rumo ao novo.

A escola se faz através do desenvolvimento de suas próprias contradições, é marcada pela diferença, bem como possui o seu papel social e político (GADOTTI, 2000). A partir da escola e de sua comunidade, com suas identidades, necessidades e objetivos resultará o Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico é um projeto político no sentido de que tem compromisso com interesses sociais, políticos e com a formação do cidadão e também é pedagógico no sentido de definir ações educativas com propostas para efetivar as suas intencionalidades relacionadas a emancipação, a cidadania, a orientação e a crítica (VEIGA, 1995).

Neste sentido, o fazer política esta presente na escola, sendo a escola do mesmo modo proveniente de políticas públicas de governo. O Projeto Político Pedagógico é político e reflete as políticas nela encontradas, sendo que o político e pedagógico “tem uma significação indissociável” (VEIGA, 1995, p.02).

Para Gadotti, não se edifica um projeto sem direcionamento político. Vejamos o que ele diz:

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, assim, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. (GADOTTI, 1998, p. 16)

Construir um Projeto Político Pedagógico norteado pela democracia e contando com a participação da comunidade escolar realmente não é fácil e exige compromisso por parte de seus autores (público interno e externo).

A participação quanto a construção do Projeto Político Pedagógico da escola é também um mecanismo de se fazer política. Gadotti (1998) exemplifica que a escolha da direção de uma escola remete a escolha de sua comunidade a um determinado Projeto Político Pedagógico, desta forma a comunidade escolhe uma liderança capaz de executar os projetos da coletividade.

O exemplo ilustrado anteriormente nos encaminha a refletir sobre o quanto a política e o fazer político estão presentes na escola e na construção de suas propostas. Sendo neste cenário embebido pela política e democracia pelo princípio da gestão democrática que se desenvolve o Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico democrático e participativo, com vistas a emancipação educacional que conduz a crítica e autonomia do sujeito, exige engajamento e ousadia daqueles que o constroem, além de remeter ao alicerce de uma prática pedagógica que esteja relacionada aos interesses da maioria.

Pensamos nos obstáculos e adversidades enfrentadas para a construção do Projeto Político Pedagógico como documento norteador do fazer pedagógico, entre eles está o desânimo dos profissionais da educação, que além de mal remunerados convivem com a falta de incentivo e estrutura para com as instituições educativas, práticas do projeto de sucateamento do ensino público.

Desânimo que provém de dizeres relativos às políticas públicas educacionais, do discurso gerencialista que se insere na educação, das reformas globais que impactam a educação sob a pauta da ideologia neoliberal. Sentidos já ditos, que ideologicamente impactam os sujeitos que o ressignificam no intradiscurso, refletindo o desalento.

Citamos como exemplo o próprio Fundescola, considerando as condições de produção em sentido amplo, um projeto criado na década de 90, co-financiado pelo Banco Mundial, no momento em que o Brasil abre as portas ao neoliberalismo. O Fundescola, com suas práticas gerenciais e modelo de gestão de recursos sob o viés tecnicista, aplica o Plano de Desenvolvimento Escolar orientando a produtividade e resultados (FONSECA, 2003).

Observamos que o desânimo dos profissionais da educação expressam as relações de sentidos provenientes de outros dizeres que se materializam no pré-construído. Sentidos instituídos nas relações de um discurso com outros discursos, marcados pela ideologia dominante e pelas relações de poder que influenciam a memória discursiva (interdiscurso), o lugar e a fala do sujeito assujeitado, comprometendo a construção do Projeto Político Pedagógico (ORLANDI, 2005).

Porém, a conscientização para com a conquista arregimentada legalmente da construção de um projeto que remete aos anseios da escola e de sua comunidade rumo a educação para a autonomia, nos recorda as palavras de Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2014, p. 97).

O Projeto Político Pedagógico da escola é um instrumento político, democrático e de luta e sua importância deve ser considerada pelo público interno e externo da escola. As dificuldades para a sua construção são notórias, porém enquanto instrumento

de transformação e emancipação social vai de encontro aos desígnios da educação como prática libertadora e crítica.

O Projeto Político Pedagógico é instrumento político, algo distinto e marcado pela diversidade, visto que cada escola é resultado de suas vivências, desenvolvimentos, necessidades e contradições. As escolas são plurais e distintas, não são uniformes e para cada uma delas existem particularidades e objetivos diferentes.

A Educação Ambiental é política pública presente no instrumento político da escola que é o Projeto Político Pedagógico. A conciliação ideológica e política entre ambos cria possibilidades para a construção e desenvolvimento de ações políticas transformadoras de grande importância às práticas educativas.

Assim, a Educação Ambiental, enquanto política pública, para a sua efetivação de forma crítica e transformadora vincula-se a construção do Projeto Político Pedagógico que é fruto dos princípios democráticos praticados na/ pela escola. Caminhando em consonância a objetivos políticos e ideológicos, entre condições de produção (em sentido amplo e estrito) e no movimento das contradições, encaminha-se a emancipação, autonomia e pensamento crítico do sujeito.

3.2 Educação Ambiental: Identidades e vertentes

A pesquisa desenvolvida demandou a construção desta seção ao desenvolvimento do diálogo respeitante às identidades e vertentes relacionadas a Educação Ambiental tendo por finalidade apresentar características e singularidades que permitam compreender os sentidos político-pedagógicos das principais correntes existentes (LAYRARGUES, 2012).

A Educação Ambiental é pensada por vezes pelo público não especializado como tendo uma única vertente, cuja prática está direcionada à conservação e a problemas ecológicos (SANTOS; TOSCHI, 2015). Neste sentido, quando se define a educação como ambiental acabamos por omitir uma diversidade de vertentes.

Tais vertentes existentes na Educação Ambiental envolvem contextos e posicionamentos político-pedagógicos diferentes. Por este motivo, ao tratar sobre uma das vertentes da educação ambiental, é importante identificar o ambiente conceitual e político de sua fundamentação enquanto projeto educativo (CARVALHO, 2004).

A Educação Ambiental, como já assinalado, surgiu tendo como contexto as crises ambientais do final do século XX, tal denominação foi criada para se mencionar a

prática educativa relacionada a questões ambientais. Torna-se importante explicitar que são várias as práticas e concepções pedagógicas concernentes a Educação Ambiental, sendo motivo de discussão a necessidade de se dar sentido identitário a essas diferentes especificidades contidas dentro da educação que também é ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Layrargues e Lima (2014) assinalam que de início a Educação Ambiental foi concebida como uma prática conservacionista orientada a conscientização para com a natureza tendo por base a ciência ecológica. Atentam que sua institucionalização no Brasil ocorreu por meio do sistema ambiental, sendo deste campo que herdou a parte de maior significado em sua identidade e relações históricas.

Ressaltam que a aproximação com o campo educativo e as consequências desta relação se deu no Brasil a partir da década de 1990. Sendo que com o decurso do tempo os educadores ambientais passaram a perceber essa prática pedagógica em sua pluralidade, passando à expressá-la de formas variadas.

Carvalho (2004) pondera que aqueles que convivem com a educação ambiental podem constatar a diversidade existente sob o âmbito desta denominação. Segundo ela, o próprio conceito educação ambiental trata-se de uma adjetivação aplicada ao substantivo educação, sendo importante refletir sobre o que as diferentes ênfases estão abalizando e a quem se dirige.

Em meio a vasta gama de denominações e sentidos, contidos no bojo da Educação Ambiental, estão a Educação Ambiental Naturalista, Educação Ambiental Conservacionista, Alfabetização Ecológica, Ecopedagogia, Educação Ambiental Transformadora, Educação Ambiental Crítica, dentre outras que também possuem suas características e perspectivas político-pedagógicas que precisam ser conhecidas e identificadas.

Conforme observado, são várias as correntes e concepções contidas no campo ambiental e conhecê-los a ponto de identificar o movimento e a relação existente entre estas vertentes é de salutar importância. Conhecer sobre essas diferentes formas de abordagem remete a refletir sobre os diferentes caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de suas propostas que refletem inclusive sobre os projetos político pedagógicos.

Deste modo, nos propomos a apresentar alguns dos sentidos identitários contidos na Educação Ambiental para que possamos compreender como essas categorizações podem ser observadas nas propostas, projetos e políticas da escola.

Convém pontuar que a corrente mais antiga é a naturalista, que está centrada na preservação e na relação com a natureza (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018). Nesta corrente “o enfoque educativo pode ser cognitivo (aprender coisas sobre a natureza), experiencial (viver na natureza e aprender com ela), afetivo, espiritual ou artístico (associando a criatividade humana à da natureza)” (SAUVÉ, 2005, p. 18-19).

É importante denotar que na corrente conservacionista também prevalecem características voltadas à conservação dos recursos naturais (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018). Esta vertente está centrada nas preocupações com a administração do meio ambiente (Gestão ambiental), bem como é trabalhada através de programas de educação ambiental centrados nos três “R” (Redução, reutilização e reciclagem) (SAUVÉ, 2005).

Layrargues e Lima (2014), sobre a vertente conservacionista, registram que ela foi considerada limitada já no início da década de 1990 por educadores ambientais que compartilhavam um olhar socioambiental. Esta corrente não incorpora questões de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais envolvidos a crise ambiental; acredita que os princípios de mercado são capazes de promover a transição social em direção à sustentabilidade. Ressaltam que a perspectiva conservacionista deixou de ser a mais utilizada entre os educadores ambientais, por perder de vista as dimensões sociais, políticas e culturais.

Outra vertente a ser explicitada é a Alfabetização Ecológica que está relacionada à corrente naturalista. Layrargues e Lima (2014) registram que essa é uma proposta pedagógica formulada pelo físico austríaco Fritjof Capra, associado com outros educadores e cientistas americanos, estando baseada no conhecimento de princípios ecológicos básicos (interdependência, ciclagem, parceria, co-evolução, flexibilidade e diversidade).

Munhoz (2004) pondera que essa vertente consiste no conhecimento, internalização e implementação de princípios ecológicos nas comunidades humanas e que a principal barreira para a implantação destes princípios estaria no interior de cada um. A relação entre Alfabetização Ecológica e ecologia integral conduz a um processo de auto-educação, ocorrendo percepções das conexões existentes entre o ambiente interno e externo levando ao agir no mundo a partir destas relações.

Já a Ecopedagogia, em um estudo realizado pelo educador costariquenho Francisco Gutiérrez, aparece inicialmente como “Pedagogia do Desenvolvimento

Sustentável”, sendo que mais a frente o referido pesquisador lançou o conceito de ecopedagogia (GADOTTI, 2009).

Gadotti (2009) registra que a Ecopedagogia é um projeto alternativo global, ou seja, um projeto de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica mudanças nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Assim, a preocupação não está voltada para a preservação da natureza (Ecologia Natural) ou ao impacto das sociedades humanas sobre o meio ambiente (Ecologia Social), sendo uma concepção de maior amplitude.

Sua introdução no Brasil teve início no ano de 1992 quando houve a realização do Fórum Global 92. A Educação Ambiental foi muito discutida e houve a percepção da importância de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável e de uma ecopedagogia (GADOTTI, 2009).

Atualmente, a Ecopedagogia é vista como uma Educação Sustentável, não se preocupando apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido do que fazemos com a nossa existência. Não se opõe à Educação Ambiental, ao contrário, incorpora e oferece alternativas para a realização de suas propostas, podendo ser entendida como um movimento social e político (GADOTTI, 2009).

Relativo à Educação Ambiental Transformadora, Loureiro (2004) registra que esta concepção se encontra entre as vertentes de Educação Ambiental que passou a se configurar nos anos de 1980 pela maior aproximação dos educadores. Entre os educadores envolvidos estão aqueles que desenvolvem trabalhos relativos à educação popular e instituições públicas de educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas objetivando a transformação e questionando os padrões industriais e de consumo do sistema capitalista.

Concernente a base teórica, a Educação Ambiental Transformadora tem como maior influência a Pedagogia de Paulo Freire que se encontra entre as pedagogias libertárias e emancipatórias, dialogando com o marxismo e o humanismo. Destaca-se pela concepção dialética de educação vinculada ao processo de transformação social e a ruptura com a sociedade capitalista (LOUREIRO, 2004).

Segundo Loureiro (2003), a ação transformadora da educação possui limites e não é suficiente em si para realizar uma práxis educativa cidadã caso não se relacione diretamente com outras esferas da vida. A práxis educativa transformadora trabalha a partir da realidade cotidiana objetivando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam a sociedade contemporânea.

Referente à Educação Ambiental Crítica, esta advém dos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação. Tais ideais rompem com a visão tecnicista e transmissora de conhecimento para convocar a educação para a mediação e construção do conhecimento social (CARVALHO, 2004).

Loureiro (2007, p. 70) pondera que “o cerne da educação ambiental crítica é a problematização da realidade, dos nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas.” Neste sentido, a conscientização na Educação Ambiental Crítica ocorre em um processo de diálogo, reflexão e ação no mundo, ou seja, uma conscientização no sentido Freiriano.

A educação ambiental crítica, ao mesmo tempo em que trata do campo ambiental, não se impede de tratar das relações de poder, reconhecendo sua existência até mesmo em lutas internas pela disputa de sentidos no próprio campo ambiental. Ela se encaminha pela ação emancipatória no campo ambiental e pela formação do sujeito humano, enquanto indivíduo que faz parte de uma sociedade e tem a sua história (CARVALHO, 2004).

Assim, o projeto político pedagógico de uma Educação Ambiental Crítica está na contribuição para com a mudança de valores e atitudes, visto que ela é um dos caminhos de convergência para a mudança social e ambiental afirmando uma ética ambiental que orienta a novos valores éticos e novos estilos de vida. (CARVALHO, 2004).

Layrargues e Lima (2014) observam a Educação Ambiental como um campo social²⁷ que apresenta uma multiplicidade de vertentes que interpretam relações entre a educação, sociedade, ambiente natural, ambiente construído e sustentabilidade, advertindo sobre a impossibilidade de se formular um conceito que abranja todo o campo ambiental.

Os autores ressaltam que as diversas propostas conceituais existentes revelam a luta por uma hegemonia interpretativa e política, ou seja, essa pluralidade de visões com análises cada vez mais sofisticadas refletem a luta por poder neste campo (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

²⁷ Nas palavras de Layrargues e Lima, “a noção de Campo Social agrega à análise da Educação Ambiental as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis. Agrega também a percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a dinâmica da hegemonia deste campo (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 25)”.

Neste sentido, Carvalho (2004) avalia que na diversidade de Educações Ambientais existem projetos e forças que disputam os sentidos da ação educativa, sendo importante situar o ambiente conceitual e político de onde procedem. Afirma que essas diversas categorizações de Educação Ambiental, são frutos da história social do campo educativo, que resultam em uma diversidade de práticas para a formação do sujeito.

As múltiplas correntes na Educação Ambiental são compostas por diversos atores e instituições sociais, que compartilham de um núcleo de valores e normas comuns, apresentando concepções diferentes relativas a questões ambientais e propostas políticas pedagógicas (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A pluralidade de práticas pedagógicas existentes no campo ambiental conduz a refletir sobre como elas se expressam no cenário da Educação; conduzem a pensamentos complexos que envolvem questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, relações humanas, entre outras demandas que envolvem muitos caminhos para sua construção, bem como para sua análise e compreensão.

Neste sentido, Layrargues e Lima (2014) desenvolveram um estudo buscando compreender os sentidos político-pedagógicos presentes no campo da Educação Ambiental no Brasil. Eles construíram uma interpretação que diferencia suas principais tendências e observam suas principais características.

Os autores apresentam três macrotendências (Macrotendência conservacionista, Macrotendência pragmática e Macrotendência Crítica), reunindo em cada uma delas a maior diversidade de posições e características identitárias possíveis. Eles atentam para os riscos relacionados às simplificações e ao cuidado para não perder a dinâmica que envolve o campo social da Educação Ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Para análise dessa dinâmica, soma-se a pluralidade de ideias, a notória disputa hegemônica e a percepção do movimento existente entre as vertentes. Observando as posições dos grupos que se encontram neste campo, as relações que mantêm entre si e as tendências à conservação e à transformação para a análise dessa dinâmica (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A macrotendência conservacionista não se apega a reflexões críticas, não se preocupando com problematizações que envolvam questões sociais e políticas. Essa macrotendência se expressa

[...] por meio das correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, vincula-se aos princípios da ecologia, na valorização da

dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança do comportamento individual em relação ao ambiente baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo. É uma tendência histórica, forte e bem consolidada entre seus expoentes, atualizada sob as expressões que vinculam Educação Ambiental à “pauta verde”, como biodiversidade, unidades de conservação, determinados biomas, ecoturismo e experiências agroecológicas. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30)

É caracterizada por representações conservadoras que envolvem a educação e a sociedade. Adota uma visão ecológica das questões ambientais e de certa forma negligencia questões sociais, culturais, econômicas, políticas que estão presentes em sociedade e também fazem parte do campo ambiental.

Essa concepção pode estar presente na Educação Ambiental Formal, não formal e informal. Sua prática pode ser observada no contexto de áreas protegidas e/ ou de conservação; em atividade de ecoturismo, em ambientes naturais demonstrando a biodiversidade e biomas especiais sob proteção ambiental (LAYRARGUES, 2012).

Observa-se nesta macrotendência uma posição hegemônica, pois não incorpora posições de classe e as diferentes responsabilidades envolvendo os atores sociais em questões e problemas ambientais, além de utilizar os princípios de mercado como direcionamento a transição para a sustentabilidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A macrotendência pragmática, por sua vez, tem sua origem no modo de produção e consumo decorrentes do pós-guerra, e está alinhada à ideologia neoliberal e abarca as correntes da Educação para o Desenvolvimento sustentável e para o consumo sustentável (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Apresenta discurso e posicionamento hegemônico, caracterizando um cenário onde domina a lógica do mercado sobre as esferas sociais. Pauta-se na ideologia de consumo e suas práticas se encaminham como um mecanismo de correções do sistema produtivo, baseando-se no consumismo, na obsolescência programada e na descartabilidade de bens para tais adequações (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Essa macrotendência representa

[...] uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal de redução do Estado a sua dimensão mínima, que afeta o conjunto de políticas públicas e sociais, entre as quais figuram as políticas ambientais. Essa Educação Ambiental será expressão do Mercado, na medida que ela apela ao bom senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco de seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governabilidade geral. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 10)

A vertente pragmática é a expressão do ambientalismo de resultados, também denominado pragmatismo contemporâneo e ecologismo de mercado decorrente da hegemonia neoliberal instituída. Relacionada ao contexto neoliberal, conjuntura em que a lógica de mercado se impõe, traz em sua essência a ausência de reflexão e de visão crítica que permita compreender a articulação das causas e consequências que envolvem as questões ambientais, bem como anseia por projetos e ações orientados a sustentabilidade (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Trata-se de uma concepção conservadora que remete a orientações de preservação, consumo e descartes sustentáveis. É observada na educação ambiental formal e não formal, sendo que nesta última a mídia tem sido uma ferramenta muito eficiente para sua reprodução. Sua prática pode ser notada em programas empresariais internos e externos, instituições como escolas e universidades, organizações não governamentais, órgãos públicos entre outros (LAYRARGUES, 2012).

Essa corrente não relaciona o meio ambiente e a escassez de recursos naturais às problemáticas sociais, econômicas e políticas, não busca refletir o motivo do consumo exacerbado e o contexto em que a sociedade consumista vem sendo construída. Destarte, apresenta projetos na tentativa de sanar questões ambientais sem que se realize reflexões relativas às causas geradoras, caminhando em consonância com as propostas neoliberais onde os valores de mercado e de consumo são impostos socialmente.

É interessante denotar que a macrotendência conservacionista e a macrotendência pragmática representam duas vertentes e dois momentos que estão relacionados a uma mesma linguagem, sendo que a segunda tendência representa a versão evolutiva da primeira. No decorrer dos anos a corrente pragmática foi se adaptando a novos aspectos econômicos, políticos e tecnológicos em conformidade aos critérios neoliberais e pragmáticos (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Já a macrotendência Crítica abarca vertentes relativas à Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no que se refere ao Processo de Gestão Ambiental abrangendo variações sobre o mesmo tema (LAYRARGUES, 2012). Foi construída em um contexto de redemocratização em meados da década de 1980 à 1990 e o surgimento de novos movimentos sociais.

Observa-se que essa macrotendência contextualiza problemas políticos, ambientais, de desigualdades sociais, culturais entre outros, refletindo as contradições existentes do nível local ao global. Para tanto, problematiza e relaciona as mais diferentes questões que influenciam negativamente o campo-ambiental, não se

restringindo ao campo biológico, político e/ ou econômico, com maior amplitude incluem também questões contemporâneas.

A macrotendência Crítica:

Apoia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas essas correntes, com algumas variações, se constroem em oposição às tendências conservadoras, procurando contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e de sociedade. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33)

Layrargues (2012) registra que essa macrotendência se declara pertencente a uma filiação político-pedagógica, ocupando no campo social da Educação Ambiental uma posição contra - hegemônica na relação de poder. Apresenta um forte viés sociológico e político e nesta perspectiva introduz para debate alguns conceitos considerados chaves, tais como: Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social.

Essa corrente remete a pensamentos complexos, por entender que pensamentos reducionistas são empobrecedores, não considerando possível a existência de problemas ambientais dissociados de conflitos sociais. Neste sentido incorpora questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas e se manifestam na natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

É observado que o movimento discursivo da macrotendência Crítica demonstra descontentamento e oposição ao poder dominante. Opõem-se às vertentes conservadoras, “apolíticas” e conteudísticas, sustentando-se no “pensamento Freireano, Educação Popular, Teoria Crítica, Marxismo e Ecologia Política” (LAYRARGUES, 2012, p. 394).

Conforme assinalado relaciona os problemas ambientais aos conflitos sociais e introduz “no debate a compreensão dos mecanismos da reprodução social e de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas” (LAYRARGUES, 2012, p. 398).

Deste modo, as problematizações das contradições dos modelos de desenvolvimento impostos a sociedade, bem como as reflexões relativas às diferentes nuances de sustentabilidade encaminham a conscientização e transformação social através do debate ambiental proposto por essa concepção.

Destarte, os registros atinentes às identidades e vertentes, bem como suas respectivas classificações na Educação Ambiental, remetem a ressignificações relativas às suas diversas vertentes apresentando os seus múltiplos sentidos políticos, ideológicos e pedagógicos.

Ressaltamos que a pesquisa realizada utiliza como aporte teórico para a categorização da Educação Ambiental, no decurso da análise discursiva, os registros de Layrargues e Lima (2011; 2012 e 2014) referentes as três macrotendências (Conservacionista, Pragmática e Crítica), sendo a compreensão respeitante as identidades e vertentes indispensáveis.

Neste sentido, convidamos a leitura da próxima seção onde foi realizada a construção do estado do conhecimento que reportará às pesquisas produzidas a partir da temática Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos em periódicos da área.

3.3 A abordagem da Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos para o Ensino Fundamental: estado do conhecimento em periódicos da área

A pesquisa se debruça sobre estudos relativos à Educação Ambiental com enfoque em Projetos Político Pedagógicos, trazendo em seu bojo reflexões atinentes a BNCC. Para sua construção e melhor fundamentação, entende-se ser necessária uma revisão de literatura no intuito de compreender quais aspectos já foram abordados no que se refere à temática escolhida, bem como contextualizar o tema em meio ao grande número de pesquisas existentes.

Respeitante ao assunto Romanowsky e Ens atentam que:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 38-39)

A pesquisa remete a necessidade de realizar um estudo referente ao “estado da arte”, isso para que possamos conhecer as lacunas e aspectos já abordados na referida temática. Todavia, a análise desenvolvida “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 40), deste modo será denominada “estado do conhecimento”.

Romanowsky e Ens atentam para o significado e contribuição proveniente do Estado da Arte.

Vejamos:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 39)

Portanto, a revisão de literatura reportará ao conhecimento já produzido situando o trabalho em meio a vasta área pesquisada, identificando aportes significativos, restrições no campo pesquisado, lacunas e inovações; o que favorecerá “compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área” (ROMANOWSKY; ENS, 2006, p. 39).

Ante as ponderações referenciadas da construção deste estudo, a pesquisa buscou evidenciar o que tem sido investigado no que se refere à temática Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos para o Ensino Fundamental/ Educação Básica, a partir do levantamento de periódicos publicados do período de 2015 a 2021.

Ressaltando que para o levantamento e revisão de literatura produzida sobre o tema, o trabalho fundamenta-se na metodologia proposta por Romanowsky e Ens (2006). Enfatizando que os procedimentos apresentados por ambas foram fontes preciosas para a construção do “estado do conhecimento” nesta pesquisa.

3.3.1 Caracterização do corpus de análise

Foram realizados levantamentos na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA); na Revista Brasileira de Educação Ambiental (REVBEA); na Revista Ambiente e Educação (AMBEDUC) e na Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Revipea). É importante registrar que os quatro periódicos apresentam classificação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no sistema Qualis como A4, B2, B4 e B5.

Apesar de alguns periódicos não serem bem classificados pelo sistema Qualis, o critério para a seleção dos bancos de pesquisa deve-se à relevância e abrangência na

área da Educação Ambiental. A REMEA é uma revista eletrônica do mestrado que contribui com a produção do conhecimento na área de EA e possui um formato acadêmico; a REVBEA realiza publicações de pesquisas no campo da EA, porém apresenta um público bastante heterogêneo, proporcionando um formato eclético (acadêmico e não acadêmico); a AMBEDUC expõe a finalidade de promover discussões sobre as formações de educadores (as) ambientais, contribuindo para a produção do conhecimento na área de EA. A Revipea é um periódico que envolve pesquisadores de três universidades paulistas no intuito de divulgar conhecimentos produzidos no campo da EA.

Outrossim, o levantamento para a construção do “estado do conhecimento” compreende os periódicos publicados no período de 2015 a 2021, a seleção das fontes se deram neste intervalo temporal, pois envolvem o momento em que a Política Nacional de Educação Ambiental já se encontrava consolidada servindo de fundamento a BNCC no que se refere a Educação Ambiental.

Assim, para o levantamento e seleção da literatura foi definido o descritor a ser utilizado para a sua realização. A princípio foi utilizado o descritor “Projeto Político Pedagógico”, todavia as buscas não obtiveram muitos resultados, haja vista que tal descritor não estava aparecendo nos resumos dos trabalhos, desta forma foi alterado o descritor para “Currículo”. É importante ressaltar que o descritor “Educação Ambiental” não foi utilizado, visto que as buscas foram realizadas em periódicos da área.

Por conseguinte, após as buscas com o descritor “Currículo” foram realizadas as leituras dos resumos provenientes dos artigos levantados. Houve a realização de uma segunda filtragem através das leituras dos resumos, sendo selecionadas a partir delas as publicações que apresentaram o descritor “Projeto Político Pedagógico” para a construção do “estado do conhecimento”.

Deste modo, os levantamentos dos materiais para a elaboração do “estado do conhecimento” ocorreram no decurso do mês de abril do ano de 2021, e conforme registrado, as buscas incidiram nos periódicos REMEA; REVBEA; AMBEDUC e Revipea, conforme tabela 1 apresentada abaixo.

Tabela 1 – Itens Localizados por Ano

ANO	REMEA A4	REVBEA B2	AMBEDUC B4	REVIPEA B5
2015	03	03	02	15
2016	05	03	04	09
2017	08	02	00	05
2018	03	04	03	15
2019	06	04	03	03
2020	18	08	07	11
2021	00	03	01	00
TOTAL	43	27	20	58

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Houve a leitura do título, resumo e palavras-chave dos artigos para a composição da segunda filtragem, isso no intuito de selecionar trabalhos considerados relevantes e que apresentassem o descritor “Projeto Político Pedagógico”. A tabela 2 apresenta os quantitativos obtidos.

Tabela 2 – Artigos Selecionados

PERIÓDICOS	REMEA A4	REVBEA B2	AMBEDUC B4	REVIPEA B5
PPP	02	01	02	00

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Após levantamentos e seleções, os artigos foram classificados por ano, nome do periódico, autores e suas respectivas instituições de origem, o nível de ensino em que a pesquisa se desenvolve e o tipo de formação desenvolvida. Para a acomodação dos dados foi elaborado um quadro que se encontra disposto no decurso da análise dos trabalhos selecionados.

3.3.2 Análise e discussão dos resultados

Após o levantamento bibliográfico, na primeira filtragem, foram obtidos cento e quarenta e oito (148) itens localizados com o descritor currículo entre os artigos produzidos do ano de 2015 a 2021, sendo quarenta e três (43) localizados nos periódicos REMEA, vinte e sete na REVBEA, vinte (20) na AMBEDUC e cinquenta e oito na REVIPEA.

Conforme já assinalado, foi realizada a segunda filtragem a partir do descritor Projeto Político Pedagógico, com a leitura do título, resumo e palavras-chave, foram

selecionados cinco (05) trabalhos; quatro (04) deles apresentaram o uso do descritor “projeto político pedagógico”, contudo um (01) artigo foi selecionado mesmo não apresentando o uso do descritor, pois, apesar de verificada a supressão quanto ao uso da palavra chave no resumo, o trabalho foi considerado importante para a construção do “estado do conhecimento”.

A elaboração de um bom resumo é de grande importância e valor, visto que facilita as pesquisas e levantamentos sobre uma determinada temática. Prodanov e Freitas registram que o resumo informativo é composto de “informações específicas contidas no documento. Nessa ficha, podemos relatar sobre objetivos, métodos, resultados e conclusões. Sua precisão pode substituir a leitura do documento original” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 137).

O resumo é uma fonte importante para que possamos obter informações relativas às produções científicas. Deste modo, no momento de selecionar e catalogar material, iniciamos o processo de localização e busca a partir das leituras dos resumos (ROMANOWSKY; ENS, 2006), porém, quando estes apresentam alguma falha, falta de descritores ou palavras-chave, podem dificultar os levantamentos e buscas, tal como ocorreu na construção deste “estado do conhecimento”.

Abaixo o quadro 1 apresenta os artigos levantados entre os quatro periódicos pesquisados. Os dados gerais dos trabalhos constam na seguinte ordem: publicação, ano, nome do periódico, autor(es), instituições as quais estão vinculados, título do artigo, nível de ensino analisado.

Quadro 1 – Dados Gerais dos Artigos Selecionados.

Publicação	Ano	Periódico	Autores	Instituições	TÍTULO	Nível de Ensino
P1	2018	REMEA	SILVA, Maria Andréa; SANTANA, Luiz Carlos.	UFPB	Programa Nacional Escolas Sustentáveis: a implementação em quatro escolas municipais de João Pessoa/PB	Ensino Fundamental
P2	2019	REMEA	SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues; SOARES, Fabiano Francisco; ZANON, Angela Maria.	UFMS	Programa Dinheiro Direto na Escola/ PDDE Escolas Sustentáveis: a inclusão da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico de escolas públicas no Mato Grosso do Sul	Ensino Fundamental

P3	2020	Revbea	PEREIRA, Maria Cristina dos Santos; FARIAS, Luciana Aparecida; NEIMAN Zysman.	Unifesp – Campus Diadema	Educação Ambiental e Política Pública Educacional: uma abordagem interdisciplinar na perspectiva da intervenção social a partir do projeto “Ocupe a Praça” (São Paulo-SP)	Ensino Fundamental
P4	2020	AMBEDUC	FRIZZO, Taís Cristine Ernst.	UFRGS	A ambientalização do currículo em escolas próximas a unidades de conservação.	Ensino Fundamental
P5	2020	AMBEDUC	GERKE, Janinha; ANGELO, Simone Ferreira; Canchilheri, Edson Moreno.	UFES	A Escola Família Agrícola Belo Monte e a pedagogia da alternância em uma educação para a sustentabilidade da vida.	Ensino Médio integrado ao Técnico

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Os artigos de periódicos selecionados foram desenvolvidos nas regiões Centro Oeste (UFMS), Sul (UFRGS), Nordeste (UEPB) e dois trabalhos provenientes da região Sudeste (UFES e Unifesp). Eles estão em sua maioria voltados para o ensino fundamental (P1, P2, P3, P4), sendo apenas um deles direcionado ao nível de ensino médio integrado ao ensino técnico (P5).

Os trabalhos, conforme quadro 1, tratam de pesquisa qualitativa (P1, P4, P5), pesquisa do tipo bibliográfica (P2) e pesquisa qualitativa fazendo uso do método misto de pesquisa (P3) que permite a pesquisa qualitativa e quantitativa. Deste modo, seguem abaixo alguns registros atinentes aos artigos selecionados no intuito de apresentar os temas, tipos de metodologias e identificação das técnicas utilizadas nos trabalhos.

Após leituras e análises dos artigos observou-se que o tema “Educação Ambiental e Políticas Públicas Educacionais” é central em três trabalhos (P1, P2, P3), sendo apresentado através de projetos ou programas, tais como o Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (P1); o PDDE Escolas Sustentáveis (P2); Educação Ambiental e Políticas Públicas Educacionais na perspectiva de intervenção social a partir do projeto “Ocupe a Praça” (P3). Foi verificado em dois artigos o tema Educação Ambiental e

Educação do Campo (P4, P5), tratada na abordagem sobre a Ambientalização do Currículo (P4) e a Pedagogia da Alternância²⁸ (P5).

Nos trabalhos que fizeram uso da abordagem qualitativa foram observadas diferentes metodologias, procedimentos e técnicas. No (P1) trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e para sua construção utilizou-se de técnicas de entrevistas e análise documental; no (P4) a pesquisa qualitativa desenvolveu estudo de caso com abordagem etnográfica com técnica de análise a partir da triangulação de dados, realizou também observação participante, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos escolares e de políticas educacionais; já o (P5) trata-se de pesquisa qualitativa apoiada em análise de depoimentos, a partir de relatos de experiências foi construída uma narrativa de ações ambientais, apresentando como procedimento técnico uma breve incursão na constituição da escola e na sua matriz formativa, descreveu as ações ambientais desenvolvidas para a sustentabilidade da vida e os sujeitos envolvidos e discutiu os resultados alcançados.

O artigo (P3) embora tenha feito uso da abordagem qualitativa utilizou do método misto de pesquisa. Quanto ao procedimento realizou um estudo de caso exploratório, identificando entre as técnicas utilizadas a coleta de dados mediante questionários mistos; análise documental (Currículo da Cidade; Projeto ocupe a praça; PPP); optando pela triangulação dos dados dos resultados (três fontes distintas: doc. curriculares, resultados dos questionários dos docentes, resultados dos questionários dos discentes) e a classificação das representações sociais.

Já o trabalho (P2) trata-se de uma pesquisa bibliográfica e teve como procedimento análise documental (PPP; Plano de Ação das escolas encaminhado pelo Mec; o manual escolas sustentáveis e o guia de ações operacionais que integram o PDDE Escolas sustentáveis) que foi alicerçada em autores contemporâneos do marxismo e alusivos a educação ambiental.

Após os levantamentos realizados observamos que apesar da vasta gama de trabalhos armazenados nos periódicos apresentados referentes a EA, primeiramente utilizando o descritor Currículo e em um segundo momento o descritor Projeto Político

²⁸ Silva (2006) assinala que no Brasil o sistema pedagógico de alternância teve seu início em 1968. A Pedagogia da Alternância surgiu da necessidade de se pensar em uma proposta educacional em opção a educação formal, isso para garantir o acesso à educação, possibilitando à frequência a escola por aqueles (as) que vivem em meio rural.

Pedagógico, no que diz respeito a EA notamos a carência de pesquisas e análises relativas a Políticas de Educação Ambiental.

A produção atual e as análises relativas aos periódicos remetem a refletir que apesar da EA ser considerada um tema transversal de importância para a educação pelo seu caráter interdisciplinar com ênfase na cidadania orientando à sustentabilidade, ainda é pouco expressiva a sua compleição nos currículos, bem como carecem da aplicação prática respeitante aos aspectos sociais e críticos.

A escassez de pesquisas relativa à EA foi percebida também em outros estudos, tais como os levantamentos respeitantes a EA Crítica na formação de professores realizado por Cruz et al. (2021). O estado da arte por eles construído dialoga com esse estudo em seu desenvolvimento, bem como nos resultados quando evidenciam a carência de publicações da temática examinada.

A EA que conduz a educação para a cidadania possibilita a edificação e o estabelecimento da ação política, contribuindo para o bem comum e coletivo. De tal modo, colabora para a formação do pensamento crítico e transformador daqueles (as) que por vezes se veem marginalizados socialmente (SORRENTINO *et al.*, 2005).

No que tange à EA crítica para a cidadania, Sorrentino pondera que:

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. (SORRENTINO *et al.*, 2005, p.288-289)

A EA crítica remete a reflexões respeitantes as regras sociais, políticas e de mercado, bem como aos benefícios e danos quanto à apropriação da natureza. Assim a EA, quando firmada em valores éticos e direcionada à cidadania, leva o sujeito, aquele (a) que passa pelo processo educativo, a possibilidade de compreensão da responsabilidade coletiva e ao entendimento de que natureza e sociedade estão intimamente relacionadas.

As buscas para a identificação do estado do conhecimento e as poucas pesquisas respeitantes a temática EA em Projetos Político Pedagógicos remetem a importância do romper com o esquecimento em relação a esta abordagem. Tal enfoque encaminha a reflexão para Projetos Político Pedagógicos que devem ser discutidos e construídos

junto a comunidade escolar, o que contribui e agrega ao conhecimento na área da Educação.

Em sua práxis o compromisso com a prática emancipatória, o promover e o apresentar a EA de forma crítica e transformadora fomenta de certa forma a auto-conscientização e humanização do educador que a transmite aos estudantes através da prática reflexiva e transformadora.

Capítulo 4 – A Educação Ambiental em Projetos Político Pedagógicos de Escolas Estaduais Rondonopolitanas: Uma análise discursiva.

4.1 Identificando as Escolas e contextualizando sua história.

A pesquisa se propôs a analisar Projetos Político Pedagógicos de quatro escolas públicas estaduais de Rondonópolis pertencentes ao Ensino Fundamental, utilizando, para tanto, como instrumento a Análise do Discurso na perspectiva pecheutiana.

Neste sentido, esta análise, tem por objetivo identificar propostas, fundamentos e elementos da EA nos Projetos Político Pedagógicos, analisando a construção discursiva, isso no intuito de compreender os processos de significação presentes em tais projetos escolares.

A análise discursiva pecheutiana nos encaminhou a compreender como a ideologia se manifesta nos Projetos Político Pedagógicos, expedindo a análise da produção de sentidos e como estes se constituem. No decurso da construção da análise, fomos conduzidos a identificar e a explicitar os possíveis movimentos sugeridos para o trabalho da EA nas disciplinas e nos projetos escolares.

É importante assinalar que, apesar dos Projetos Político Pedagógicos serem documentos públicos, a solicitação destes para análise foi realizada de maneira formal, via carta de apresentação, junto às assessoras pedagógicas das respectivas escolas. Igualmente, houve o reenvio da carta de apresentação autorizada pela assessora pedagógica à direção das escolas escolhidas, que por sua vez emitiram via e-mail os Projetos Político Pedagógicos elaborados para o período letivo anual de 2020.

As escolas receberam nome fictício na construção da pesquisa e AD, reiterando que os Projetos Político Pedagógicos são documentos públicos e não necessitam passar pelo CEP. Apesar de dispensado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), a opção pela mudança de nomenclaturas está relacionada a questões éticas na pesquisa, isso por não constar de forma explícita no documento de solicitação para análise que o nome da escola estaria sendo registrado no trabalho (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Desta forma, as quatro escolas que aceitaram compartilhar os seus Projetos Político Pedagógicos para análise e construção desta pesquisa são nomeadas conforme as estações do ano. As estações inspiraram essa escolha, pois possuem características distintas, ocorrem em virtude do movimento de translação da terra, sendo a nomeação

uma analogia aos discursos presentes nos Projetos Político Pedagógicos que decorrem do efeito de sentidos, do movimento e correlação entre sujeito, língua e história que lhes instituem com características e marcas peculiares.

É interessante observar que a configuração sujeito-histórica condizente a sociedade atual retrata a contradição apresentada por um sujeito livre e ao mesmo tempo submisso, este é o sujeito presente na sociedade capitalista. O sujeito do capitalismo trata-se do sujeito-de-direito, ao contrário do sujeito-religioso peculiar da Idade Média, ele se submete ao Estado, às Leis e normatizações sociais. O sujeito-de-direito é consequência da sociedade capitalista e apresenta uma forma de assujeitamento menos visível, pois resguarda a idéia de autonomia, liberdade individual e não determinação do sujeito (ORLANDI, 2005).

Na Análise do Discurso pecheutiana se re-significa a noção de ideologia, ela é considerada a função da relação necessária entre a linguagem e o mundo para que haja sentido. O sujeito é atravessado pela linguagem e pela história, sendo livre, e ao mesmo tempo, submisso. Sobre tal correlação, explica-se: o ser humano é livre para dizer tudo o que quiser, contudo se submete à língua e à história, pois para se constituir e produzir sentidos ele é afetado por elas (ORLANDI, 2005).

As afirmações anteriores remetem a importância de se apresentar o contexto histórico da criação das instituições escolares que colaboram para com esse estudo, pois através deles podemos compreender o lugar e posição de fala dos sujeitos. O contexto histórico esta presente nas condições de produção em sentido amplo, que também envolvem a conjuntura social e ideológica, sendo que esta última se faz impressa na memória e no esquecimento (ORLANDI, 2005).

O Projeto Político Pedagógico se constrói na presença de diversos sujeitos e vozes. Conforme já pontuado no decurso da pesquisa, sua elaboração decorre do chamamento da comunidade escolar para que, mediante articulação coletiva, seja construído o projeto da escola, planejando os seus trabalhos pedagógicos e suas políticas na aspiração de uma educação emancipatória. Sendo nesta correlação da comunidade escolar (os muitos sujeitos), língua e história que se constituem os discursos e sentidos presentes nos Projetos Político Pedagógicos.

Apresentamos abaixo uma tabela com os nomes fictícios das escolas, bem como a localização mediante região e data de inauguração das instituições escolares que aceitaram compartilhar dos seus Projetos Político Pedagógicos.

Tabela 3 – Identificação das Escolas

ESCOLAS COLABORADORAS	LOCALIZAÇÃO	DATA DE INAUGURAÇÃO
Escola Primavera	Região Central	01/03/1963
Escola Verão	Região Periférica	22/10/1993
Escola Outono	Zona Rural	09/10/1990
Escola Inverno	Região Periférica	18/10/1983

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

A escola situada na região central foi a primeira a enviar o Projeto Político Pedagógico e recebeu o nome de Escola Primavera; o segundo Projeto Político Pedagógico foi emitido por uma escola situada em região periférica que foi denominada Escola Verão; o terceiro Projeto Político Pedagógico recebido de uma escola do campo denominada Escola Outono, e o quarto Projeto Político Pedagógico adveio de uma escola situada em outra região periférica denominada Escola Inverno.

A Escola Primavera foi fundada por uma instituição religiosa e teve o início de suas atividades em 01 de março de 1963, sendo estadualizada no ano de 1979. No ano de 1986 a instituição religiosa redigiu um documento atentando que a Escola Estadual Primavera não estaria mais ligada a instituição, contudo manteria a qualidade, identidade e proposta da congregação religiosa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Primavera ressalta que diante das dificuldades financeiras enfrentadas pela instituição a partir de 1975 foi firmado contrato de locação entre o Estado e a instituição religiosa. Em cláusula contratual foi garantido o direito de continuidade do desenvolvimento dos trabalhos na escola conforme a pedagogia e filosofia cristã.

Conforme Projeto Político Pedagógico, a Escola Primavera teve 477 alunos matriculados no Ensino Fundamental (modalidades 1º, 2º e 3º ciclo) no ano de 2019. Infelizmente, até a data de envio dos projetos, as escolas ainda não haviam atualizado em seu Projeto Político Pedagógico o número de matriculados para o ano de 2020. Neste sentido, estamos trabalhando na caracterização da escola com dados referentes aos alunos matriculados no ano anterior, pois foram os dados que nos disponibilizaram.

Outrossim, o projeto apresenta uma pesquisa que se refere ao perfil dos alunos matriculados na escola; nele é pontuado que cerca de 50% dos alunos matriculados residem em bairros próximos, ou seja, bairros localizados em áreas centrais da cidade onde se situam residências de famílias destinadas às classes média e alta.

Além disso, assinala que:

Mais de 80% das famílias possuem internet em casa, e que uma pequena porcentagem somente depende de transporte público. A grande maioria das famílias possui carro próprio para deslocar os filhos até a escola. Constatase também que 70% das famílias professam a religião católica, 25% a religião evangélica 5% não tem a religião definida. (PPP Escola Primavera, 2020, p. 11, grifos nossos)

A citação acima se trata de um recorte da pesquisa apresentada no Projeto Político Pedagógico da Escola Primavera visando o intuito de apresentar os alunos que a compõe. Nela observamos uma marca significativa na utilização do verbo “possuir” sinalizando que a clientela da escola não é composta por um público carente, mas por um público em sua maioria bem provido economicamente. Ademais, atentamos para uma marca que denota a influência do contexto histórico, religioso e simbólico quando na pesquisa é apresentada uma alta porcentagem de famílias religiosas.

A Escola Primavera na atualidade é regida pelo Estado, porém foi fundada por uma instituição religiosa e a filosofia cristã se reflete na discursividade. Diante da pesquisa realizada podemos refletir sobre a influência do interdiscurso, também chamado de memória discursiva, que disponibiliza dizeres de outros tempos e momentos, afetando o modo como os sujeitos (várias vozes) significam uma situação (ORLANDI, 2005).

Ademais, o Projeto Político Pedagógico da Escola Primavera atenta para a importância da participação da comunidade escolar na construção dos projetos; assinala que “a participação dos mesmos ocorre em assembleias convocadas pela Equipe Gestora ou Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), nas reuniões de pais e mestres, nas entregas de notas e conceitos, e em palestras de temas diversos” (PPP Escola Primavera, 2020, p.05).

Examinamos no Projeto Político Pedagógico que a Escola Primavera convida as famílias para integrarem e colaborarem no processo educativo, apresentando meios para que essa participação e envolvimento no processo ensino-aprendizagem ocorram. Desta forma, notamos que a escola pauta-se no princípio da gestão democrática (BRASIL, 1996) que reflete sobre a construção do Projeto Político Pedagógico.

A participação da comunidade e a relação das famílias com a Escola Primavera são evidenciadas no Projeto Político Pedagógico, essa preocupação por parte da instituição escolar é assinalada em vários momentos no documento, o que reflete

positivamente na construção do Projeto Político Pedagógico que se atenta para as necessidades da escola como um todo.

A Escola Verão, segunda escola a emitir o Projeto Político Pedagógico, foi inaugurada em 22 de outubro de 1993. Seu contexto histórico está relacionado ao processo de construção e ocupação de um bairro localizado em região periférica na cidade de Rondonópolis entre os anos de 1993 e 1994. Neste bairro foram entregues 692 (seiscentas e noventa e duas) residências financiadas pela Caixa Econômica Federal (Banco Federal), sendo a escola construída para atender a demanda constituída pelos novos moradores.

No ano de 2019, conforme Projeto Político Pedagógico, a escola ofertou as modalidades de Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular e Ensino Médio EJA, atendendo o total de 940 (novecentos e quarenta) alunos matriculados. Não foi possível distinguir quantos alunos estiveram matriculados no Ensino Fundamental neste período anual, pois o número de matrículas foi lançado de modo geral, sem especificações. A escola observa no Projeto Político Pedagógico que a frequência e evasão escolar são um problema já diagnosticado e que estão estudando medidas para que esse quadro seja revertido ou amenizado.

A clientela atendida pela Escola Verão provém de diversos bairros periféricos e chácaras circunvizinhas que, segundo registros, tratam-se de bairros muito carentes e com infraestrutura mínima. O nível socioeconômico, que situa o público atendido pela escola, foi classificado em nível 3 (nível social considerado baixo) pela prova BRASIL/SAEB²⁹.

O Projeto Político Pedagógico da escola pontua que o público atendido envolve famílias numerosas e carentes e que a forma mais utilizada pelos alunos quanto ao deslocamento para a escola é a pé. Ao mesmo tempo, apresenta uma pesquisa realizada para retratar o perfil dos alunos atendidos, ressaltando que:

Apenas 47% dos alunos possuem internet em suas residências e 40% possuem livros para leitura e pesquisa em casa. É uma situação que torna difícil exigir a complementação das atividades escolares para serem realizadas em casa. Nem todos disponibilizam dos meios para pesquisa e leitura. As principais atividades dos alunos em casa são: celular, assistir TV,

²⁹ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (portal.mec.gov.br)

computador, fazer serviços domésticos ou simplesmente ficar em casa. Os bairros a que pertencem os alunos não ofertam cursos ou outras atividades de aprendizagem, esporte e lazer aos estudantes. (PPP Escola Verão, 2020, p. 05)

O trecho da pesquisa apresentada no projeto confirma o alto nível de carência dos alunos matriculados na escola. O número de alunos sem internet em suas residências chega a 47% (quarenta e sete) por cento, quase a metade da clientela atendida pela escola. O cenário de privações e carência exposto no Projeto Político Pedagógico é assustador, pois na atualidade muitos alunos ainda não possuem maturidade e autonomia para saber lidar com o ensino à distância e, como se não bastasse, sofrem pela indisponibilidade desse serviço em suas casas.

Neste panorama, o Projeto Político Pedagógico traz entre os seus relatos que a escola adota uma postura de receptividade e acolhimento para com a comunidade escolar, buscando uma participação mais frequente e efetiva através de projetos, eventos, convites e conscientização dos pais para que participem das atividades desenvolvidas pela escola.

A Escola Verão registra em seu Projeto Político Pedagógico a consciência quanto a importância de caminhar e aplicar em sua prática os princípios da gestão democrática, trabalhando para que a comunidade corresponda ao chamamento para participação. Contudo, ressalta que a participação da comunidade na vida escolar dos alunos tem sido um grande desafio à equipe gestora.

O contexto histórico e social apresentado pela Escola Verão é atravessado por discursos que apresentam as marcas da carência material e da falta de políticas públicas educacionais, evidenciando a falta de movimento do Estado em atender as necessidades da educação pública.

Após a leitura do Projeto Político Pedagógico dessa escola reflete-se que as vozes dos menos favorecidos estão presentes no documento e que as memórias discursivas das muitas necessidades que se apresentavam desde o momento da inauguração da escola ainda ecoam na escrita documental.

A terceira estação nos trás a Escola Outono, tratando-se de uma escola do campo situada em um município na zona rural de Rondonópolis. Conforme o seu Projeto Político Pedagógico, a escola foi criada em 31 de março de 1978, oferecendo educação voltada ao ensino fundamental e médio, tendo por base a concepção de educação humanista, trilhando pelos princípios da gestão democrática.

A Escola Outono obteve um total de 323 alunos matriculados no ano de 2019, sendo o quantitativo apresentado de forma geral, somando Ensino Fundamental, Médio e EJA, sendo da mesma maneira que se apresenta no Projeto Político Pedagógico da Escola Verão.

Ademais, a Escola Outono apresenta três unidades, uma delas encontra-se em uma comunidade rural, a segunda são salas anexas em um assentamento e a terceira são salas anexas em território indígena; o total de alunos matriculados encontra-se dividido por entre as unidades.

A clientela atendida pela escola, conforme mencionado no parágrafo anterior, é composta por alunos da zona rural, assentamentos e duas aldeias que possuem perfil socioeconômico com indicadores de carência. Conforme registrado no projeto, muitos dos alunos apresentam dificuldades em se manter na escola diante da necessidade do trabalho no campo. No caso dos indígenas existe também o compromisso cultural e ritual que por vezes demanda certo tempo de afastamento da escola.

A prática pedagógica da educação do campo se difere das práticas aplicadas em escolas localizadas em áreas urbanas. Neste sentido, são necessários alguns esclarecimentos quanto à escola do campo, uma vez que a educação do campo envolve uma multiplicidade de experiências educativas. A identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade envolve diferentes espaços (espaços da floresta, da agricultura, da pecuária, dos pescadores, dos ribeirinhos, dos quilombolas entre outros) o que remete a diversas práticas educativas (SILVA, 2006).

Os sujeitos desse meio social, diante do avanço do capitalismo para o espaço agrário vivem mudanças na realidade de vida e de produção, tendo o modo de vida dos povos reconfigurados. Desta forma, a escola do campo aspira preparar pessoas que vivam e pretendam melhorar suas condições de vida no meio rural, envolvendo diversas dimensões e abarcando aprendizados dos movimentos sociais e do campo (CHRISTÓFFOLI, 2006).

Diante dos aspectos históricos, sociais, culturais, bem como do modo de produção no campo, as práticas educativas da Escola Outono abarcam modalidades de ensino como “Educação do Campo” e “Educação Indígena”.

A modalidade “Educação Básica do Campo” está prevista com adequações às peculiaridades da vida no campo, sendo definidos três aspectos essenciais para a organização da ação pedagógica: a metodologia e conteúdos estão relacionados às necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; a organização escolar (inclusive

o calendário) adequada às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como o ajustamento a natureza de trabalho da zona rural.

A modalidade de ensino “Educação Indígena” ocorre nas salas anexas da unidade educacional localizadas em duas aldeias, cuja singularidade requer pedagogia própria respeitante a especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade e formação específica do quadro docente.

Observamos no Projeto Político Pedagógico da Escola Outono que o trabalho com a diversidade é algo que se apresenta como bastante dinâmico.

O Projeto Político Pedagógico da instituição registra que:

A Escola promove periodicamente diversas ações que levam a reflexão sobre as diferenças existentes entre os indivíduos. Devido a realidade socioeconômica e cultural que compreende grupos indígenas e pessoas fora de idade escolar (adultos), faz-se necessário trabalhos pedagógicos que envolva a inclusão e a compreensão das diferenças etnoculturais. Contudo é perceptível uma divisão entre os diferentes grupos, com destaque aos alunos indígenas que tendem a serem pouco comunicativos recebendo dos demais tratamento similar. (PPP Escola Outono, 2020, p. 24, grifos nossos)

A heterogeneidade de sujeitos e discursos é observada na constituição da discursividade da instituição, as múltiplas vozes se manifestam na superfície linguística e são observadas claramente em termos como “diversas”, “diferenças”, “divisão”, “diferentes”.

Ante a uma clientela heterogênea e por vezes divergente, observamos no Projeto Político Pedagógico que a Escola Outono busca construir uma prática educativa inclusiva e humanizada. Em atendimento ao princípio da gestão democrática, a instituição se aporta no trabalho colaborativo, somando a participação da comunidade escolar para a construção e execução de sua prática educativa.

É interessante ressaltar que o movimento da Escola Outono em muito se contrasta com o das escolas urbanas, suas práticas pedagógicas e modalidades de ensino constituem discursos que compreendem sentidos diferentes. Algumas modalidades de ensino praticadas pela instituição necessariamente se relacionam aos sentidos da vida no campo e a natureza, estando a educação ambiental muito presente neste contexto.

A última estação se refere à Escola Inverno, que está localizada em uma região periférica da cidade de Rondonópolis. Essa instituição teve formado um movimento de luta pela constituição da escola, na década de 1980, isso através de uma professora, filha

na época de um vereador da cidade de Rondonópolis, sendo a escola criada pelo Decreto de nº 269/83 de 18 de outubro de 1983.

Atualmente a escola oferece o Ensino Fundamental, que é uma etapa da educação básica, compreendida em três ciclos (ciclo I, II e III), atendendo comunidades carentes do bairro em que se localiza e adjacências. Conforme registros no Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar é composta em sua maioria por famílias com baixa renda salarial, com um número expressivo de pessoas que não possuem casa própria, o que justifica a alta rotatividade de alunos nessa instituição.

O Projeto Político Pedagógico da Escola para o ano de 2020 no que concerne ao número de alunos faz referência ao número de matrículas do ano de 2018, não havendo dados de matrículas referentes ao ano de 2019. Ressalta-se que neste período letivo anual (2018) a instituição iniciou o ano letivo com 399 (trezentos e noventa e nove) alunos e encerrou com 469 (quatrocentos e sessenta e nove) alunos na unidade. O projeto no que se refere ao número de matrículas para o ano de 2020 até a data da emissão ainda não havia sido atualizado.

Durante a leitura do projeto observamos que as marcas da violência estão presentes no discurso que constitui o Projeto Político Pedagógico da Escola Inverno. No decurso do documento registra-se por várias vezes fatos ocorridos na escola relacionados a essa problemática que tem se tornada corriqueira na instituição.

Abaixo seguem alguns trechos da escrita documental ao tratar sobre o perfil dos alunos da escola.

Vejamos:

No que se refere ao contexto social e cultural da escola, podemos notar que muitas situações de violência verbal, simbólica e física se tornam cotidianas, como por exemplo, situações de preconceito racial e homofobia, em que se torna comum chamar pessoas negras de “Cabelo de Bombril” e outros estudantes de “viado”, em que o aluno agredido geralmente reage chorando e passa a sentir-se fracassado e a ter a queda de autoestima. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 04, grifos nossos)

O registro no Projeto Político Pedagógico denuncia a violência no ambiente escolar, revelando ser um problema recorrente na instituição. Observa-se no documento que a Escola Inverno, como instituição pública, tenta sanar o problema mediante a acolhida da comunidade escolar e alguns projetos desenvolvidos.

As preocupações relativas às divergências e diversas formas de violência são encontradas por vários momentos no projeto dessa instituição. A seguir outro recorte respeitante ao tratamento dos conflitos na escola.

Atentemos:

A equipe gestora, juntamente com professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, procura resolver os conflitos que surgem entre as pessoas no ambiente escolar (brigas, discussões, etc), com base no diálogo e na negociação. Os professores desenvolvem atividades para que os alunos aprendam a dialogar e a negociar. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 12, grifos nossos)

A constituição discursiva do projeto da Escola Inverno reflete a correlação dos muitos sujeitos, língua e história. Os sentidos se constituem nessa correlação exprimindo nos termos linguísticos a carência, violência e abandono, nos encaminhando a refletir sobre a pobreza, a ausência e omissão do Estado quanto às políticas públicas educacionais e políticas sociais.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Inverno retrata a carência material de sua clientela e enfatiza a falta de políticas públicas principalmente no que se refere a políticas de inclusão. A escola relata no projeto a existência de problemas sérios relacionados a conflitos e diversas formas de violência, contudo não se observa registros quanto a ações políticas por parte do governo no que se refere a necessidades que abarcam a instituição.

A Escola Inverno afirma no documento realizar o trabalho de acolhimento das famílias e responsáveis, bem como a implementação de atividades inovadoras e motivadoras, o que demonstra o esforço realizado para um bom relacionamento interpessoal. Ainda assim, a escola menciona no Projeto Político Pedagógico as muitas dificuldades quanto ao envolvimento e participação da comunidade escolar (pais, alunos e responsáveis) no ambiente educativo, o que por vezes embaraça o processo de gestão democrática.

A Escola Inverno, através do Projeto Político Pedagógico, tornou público problemas que afligem toda a instituição escolar e que não são responsabilidades exclusivas da equipe gestora. Os problemas que prejudicam a escola são problemas sociais e públicos e diante da relevância deveria receber um olhar atento do governo remetendo a demanda de análise de políticas públicas para providências (SECCHI, 2020).

Outrossim, a não atualização referente ao número de alunos matriculados para o ano de 2020 nos Projetos Político Pedagógicos disponibilizados para análise foi reconhecida como marca que constitui sentidos. A não atualização silencia quanto ao número de matrículas e este silenciar também significa.

Passamos a refletir o silêncio constitutivo, pois para dizer, por vezes não se diz (ORLANDI, 2005). Remetemos a pensar se a não atualização quanto ao número de matrículas constitui um apagamento que se refere aos poucos matriculados no ano de 2020 devido à pandemia ou se poderia ser pensada como um indicador de desânimo quanto ao abandono e carência de políticas públicas educacionais por parte do Governo.

O contexto imediato do discurso dialoga com outros dizeres, com outras histórias, sendo influenciado inconscientemente pela ideologia na constituição dos sentidos. Neste contexto discursivo, a influência sobrevém, do mesmo modo, das intervenções externas provenientes dos organismos multilaterais (Banco Mundial-BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, UNESCO entre outros) que redefinem as políticas educacionais a nível global.

O Banco Mundial com suas políticas de financiamento encaminha diretrizes que interferem nas políticas educacionais brasileiras, citamos como exemplo o Fundescola desenvolvido Mato Grosso. O Programa Fundescola implantou no Estado do Mato Grosso, no ano de 2011, a integração do Plano de Desenvolvimento da Escola³⁰ ao Projeto Político Pedagógico, contudo o processo gerencial, caracterizador do primeiro, tinha por objetivo a sobreposição e de certa forma a negligência ao PPP como documento norteador das ações da escola (SOUZA, 2015).

Deste modo, a discursividade, envolvendo os sujeitos pertencentes às comunidades escolares no Estado de MT, dialoga com as condições de produção em sentido amplo apresentadas anteriormente. Um diálogo que inclui historicidade, normativas e ideologias, gerando efeitos de sentidos, que sinalizam o abatimento e a exaustão, provocados pelas relações de força e assujeitamento ao discurso dominante.

Tais considerações encaminham a enunciar que, a análise discursiva não busca uma única verdade ou sentido, mas nos conduz a compreender como os sentidos se constituem. O dizer e o não dizer indicam um movimento discursivo, precisávamos dar

³⁰ O Plano de Desenvolvimento da Escola foi “preconizado pelo Governo Federal e adotado pelo Estado de Mato Grosso em princípio nas escolas cujos índices do IDEB se encontravam baixo, e ao longo do tempo expandido para as demais escolas, (...) atualmente se encontra presente na vida escolar e se trata de um Projeto que visa à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia da escola através da implementação de um modelo de planejamento estratégico, cujas bases estão ancoradas na racionalização e eficiência administrativa” (SOUZA, 2015, p.62).

maior visibilidade a esse momento do discurso em que as palavras são atravessadas pelo silêncio.

Ademais, a caracterização das escolas encaminham a identificar a existência de elementos e propostas relativas à Educação Ambiental, bem como a reconhecer como as marcas formais (negação, posse, carência, violência...) se materializam no discurso e como elas produzem sentidos (ORLANDI, 2005).

Algumas tipologias discursivas foram identificadas no documento, tais como o discurso histórico, o discurso pedagógico, bem como o discurso político, visto que a escola também faz política e estas são observadas em seus projetos. Quanto ao fazer política, é interessante observar que no Projeto Político Pedagógico há “uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola (VEIGA, 1995, p.02).”

A Educação Ambiental está presente em várias propostas apresentadas nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e igualmente está na subjetividade do ambiente escolar. Neste sentido, analisaremos na próxima seção a presença das macrotendências da EA e o desenvolvimento Análise Discursiva referente aos planejamentos relativos à EA observados nos Projetos Político Pedagógicos, isso no intuito de compreender os movimentos de sentidos e suas articulações.

4.2 Educação Ambiental e Projeto Político Pedagógico: Análise do movimento de sentidos.

Nesta seção, a pesquisa se encaminhou a realizar o levantamento de projetos escolares expressos nos Projetos Político Pedagógicos elaborados e/ou atualizados para o período letivo do ano de 2020, isso na aspiração de encontrar propostas escolares que envolvam a Educação Ambiental.

É interessante assinalar que a Educação Ambiental, conforme mencionado na seção 2.1 do capítulo 2, constitui uma das dimensões da educação (BRASIL, 2012) estando nela presentes projetos e concepções diversas (GUIMARÃES 2000). Cogitamos que sua prática remete ao desenvolvimento individual, relacionando as atividades humanas às práticas sociais e ambientais, podendo ser trabalhada em diversas vertentes.

A pesquisa nos encaminhou a compreender que Educação Ambiental não se restringe a atividades relacionadas à conservação e preservação ambiental, ela pode ser

empregada nas mais variadas dimensões. Desta forma, a vasta gama de problematizações envolvendo a Educação Ambiental proporcionam diferentes possibilidades de ensino, haja vista que ela abarca questões econômicas, políticas e sociais.

A Educação Ambiental, como tema contemporâneo, também trata de questões relacionadas ao nosso cotidiano e consideradas urgentes. Em sua transversalidade, a Educação Ambiental, compreende assuntos que medeiam o desenvolvimento reflexivo e a capacidade de engajamento dos alunos, no que se refere às adversidades que atingem a coletividade (BRASIL, 1998).

Deste modo, as investigações e análises quanto à existência de propostas atinentes a Educação Ambiental, bem como a instituição de sentidos que se correlaciona a outros discursos em perspectiva ampla, não se limita a visão conservadora de EA. Analisamos discursivamente, nos Projetos Político Pedagógicos das escolas colaboradoras, características identitárias diversas que evidenciam posicionamentos e lugar de fala dos sujeitos.

A primeira leitura direcionada a identificar a existência de propostas relativas à Educação Ambiental, nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, revelou que a palavra chave “Educação Ambiental” é utilizada no projeto da Escola Verão, Escola Outono e Escola Inverno, porém não é empregada no projeto da Escola Primavera, sendo nessa utilizado o termo “educação socioambiental”.

Prosseguindo nas apreciações dos Projetos Político Pedagógicos observamos que constam nos documentos propostas concernentes a diversas concepções relativas à Educação Ambiental nos projetos escolares. Essas propostas foram analisadas e refletidas na intenção de identificar e compreender os sentidos que transpassam o discurso expresso.

As concepções de Educação Ambiental, nos Projetos Político Pedagógicos, em seu contexto imediato, se relacionam com a memória discursiva (interdiscurso) que ideologicamente influencia o sujeito e significa a nova discursividade (ORLANDI, 2005). A análise discursiva pecheutiana conduziu a observar que essa correlação constitui sentidos que se referem a contextos econômicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos (no sentido amplo) nos quais as escolas estão inseridas e que de certa forma intervêm em seu funcionamento e no processo ensino aprendizagem.

A seguir apresentamos os projetos escolares concernentes à Educação Ambiental que se encontram propostos nos Projetos Político Pedagógicos, para posteriormente

manifestar o desenvolvimento de análises discursivas e interpretações relativas às tendências da EA neles contidas.

Vejamos na tabela abaixo:

Tabela 4: Inclusão da EA no PPP

ESCOLA COLABORADORA	PROJETOS INCLUINDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO PPP
ESCOLA PRIMAVERA	PROJETO AMIGOS DO RECREIO; PROJETO FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS; PROJETO PASTORAL DA JUVENTUDE; PROJETO: EM CADA SEMENTE UM MOSQUITO A MENOS, EM CADA SABER UMA VIDA A MAIS; PROJETO HORTA NA ESCOLA; PROJETO FAMÍLIA NA ESCOLA; PROJETO VIA SACRA; PROJETO ACOLHIDA.
ESCOLA VERÃO	PROJETO DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA HIGIENE PARA A SAÚDE; PROJETO HORTA ESCOLAR; PROJETO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL; PROJETO FAMÍLIA NA ESCOLA; PROJETO: RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E ATENDIMENTO A DIVERSIDADE; PROJETO ESTADUAL ESCOLA SEGURA; PROJETO DE CONSERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO; PROJETO CONHECENDO A ALDEIA; PROJETO DESFILE DA BELEZA NEGRA; PROJETO BIBLIOTECA INTEGRADORA; PROJETO MALA DE LEITURA; PROJETO LEITURA DA CAIXA.
ESCOLA OUTONO	HORTA ESCOLAR; MALA VIAJANTE.
ESCOLA INVERNO	PROJETO DE LEITURA (LINGUAGENS); PROJETO CANALIZAÇÃO DO CÓRREGO CANIVETE (CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA); PROJETO GRÊMIO ESTUDANTIL; PROJETO HORTA ESCOLAR; PROJETO VIAJANDO POR MATO GROSSO; PROJETO FESTA DA PRIMAVERA; PROJETO DIA LITERÁRIO; PROJETO CONSCIÊNCIA NEGRA.

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Diante das leituras, no que se refere à presença de propostas relativas à Educação Ambiental, os dados levantados são positivos, pois todos os Projetos Político Pedagógicos examinados apresentam projetos educativos atualizados para o ano de 2020, contemplando a Educação Ambiental entre suas propostas.

As proposições relativas à Educação Ambiental verificada nos PPP's, em sentido estrito, dialogam com a perspectiva ampla recomendada documentalmente na

Conferência de Tbilise (UNESCO, 1977). Elas se encontram articuladas entre as disciplinas vinculando a Educação Ambiental, em seu desenvolvimento, a realidade e as necessidades da escola em perspectiva interdisciplinar, evidenciando a influência da ideologia neoliberal.

A correlação discursiva sujeito, língua e história demonstram as novas nuances e significações instituídas nos Projetos Político Pedagógicos. O assujeitamento existe, contudo, o lugar de fala da comunidade escolar significa discursivamente a Educação Ambiental, de forma a enfatizar as necessidades e políticas da escola em suas propostas.³¹

Neste sentido, foram identificados nos Projetos Político Pedagógicos das instituições escolares os respectivos números de projetos envolvendo a EA: na Escola Primavera correspondente a nove (09); na Escola Verão doze (12); Escola Outono dois (02) e Escola Inverno oito (08). Alguns dos projetos não apresentam detalhes referentes a objetivos e desenvolvimento da proposta, porém, não podemos ignorar que eles se constituíram a partir de um determinado contexto que se relaciona a discursividade.

Quanto à identificação das vertentes dominantes nos projetos escolares consideramos as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira, fundamentadas em Layargues e Lima (2014). Outrossim, as análises discursivas materialistas são empregadas para a compreensão da formação e movimento dos sentidos, contribuindo para o entendimento quanto a opção por uma determinada tendência.

Em consonância com os apontamentos da seção 3.2 no Cap. 3, a vertente da Educação Ambiental Conservacionista remete à prática da relação humana com a natureza, conscientizando para a preservação e conservação, apresentando um viés biológico e despolitizado quanto aos problemas ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Já a vertente da Educação Ambiental Pragmática, anunciada como derivação da vertente conservacionista, preocupa-se com a resolução dos problemas ambientais. Contudo, profere um discurso de responsabilidade individual e sustentabilidade como contribuição para enfrentar a crise ambiental, discurso decorrente da hegemonia neoliberal instituída (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

³¹ A Análise Discursiva nos remete a observar no discurso a constituição da denominada 'relação de forças'. "Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz." (ORLANDI, 2005, p.39)

A vertente Educação Ambiental Crítica tem um olhar de oposição às tendências conservadora e pragmática. Essa vertente orienta a um enfrentamento político relativo às desigualdades e injustiças socioambientais, procurando contextualizar o debate ambiental ao problematizar as contradições sociais e os modelos de desenvolvimento, refletindo um viés histórico, sociológico e político (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Abaixo segue o quadro com a categorização dos projetos escolares relativos à Educação Ambiental conforme observados nos Projetos Político Pedagógicos das escolas colaboradoras. Para identificar as escolas e seus projetos, estes últimos serão indicados através de cores inseridas no interior dos quadros, sendo a Escola Primavera em marrom; Escola Verão em cinza; Escola Outono em verde e Escola Inverno em rosa.

Atentemos:

Quadro 2 – Categorização dos Projetos Escolares.

Educação Ambiental Conservacionista	Educação Ambiental Pragmática	Educação Ambiental Crítica
Projeto: Em cada semente um mosquito a menos, em cada saber uma vida a mais	Projeto Formação de Lideranças	Projeto Amigos do Recreio
Projeto: Canalização do córrego canivete (ciências naturais e matemática)	Projeto Horta na Escola	Projeto Família na Escola
	Projeto de conscientização sobre a importância da higiene para a saúde	Projeto Pastoral da Juventude
	Projeto: Horta Escolar	Projeto Via Sacra
	Projeto sobre a importância da alimentação saudável	Projeto Acolhida
	Projeto: Estadual Escola Segura	Projeto: Família na Escola
	Projeto de conservação do patrimônio público	Projeto: Relacionamento interpessoal e atendimento a diversidade
	Projeto: Horta escolar	Projeto: Conhecendo a Aldeia
	Projeto: Horta Escolar	Projeto: Desfile da beleza negra
		Projeto: biblioteca integradora
		Projeto: Mala de leitura
		Projeto: Leitura da caixa
		Projeto: Mala Viajante
		Projeto de leitura (linguagens)
		Projeto: Grêmios estudantis
		Projeto: Viajando por mato grosso
		Projeto: Festa da Primavera
		Projeto: Dia Literário
		Projeto: Consciência Negra

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Durante a categorização dos projetos escolares fundamentadas em Layargues e Lima (2014), a análise discursiva materialista esteve presente, e cogitamos a correlação dos sujeitos, língua e história tão bem pontuados por Orlandi (2005) ao tratar sobre a perspectiva pecheutiana.

É importante registrar que no decurso das leituras e categorizações observamos nos Projetos Político Pedagógicos que as escolas se pautam na aplicação do princípio da gestão democrática. Durante as análises, por vários momentos observamos registros que expressam a busca pelo diálogo escola e comunidade, o que se reflete na construção dos projetos escolares.

Relembramos que o princípio da gestão democrática foi instrumento de luta no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FERNANDES, 2014) e encontra-se arregimentado na Constituição Federal de 1988. Tal princípio confere autonomia à escola para a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, remete a socialização de poder e encaminha o diálogo entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar (VEIGA, 1995).

O já-dito se relaciona as formulações discursivas no Projeto Político Pedagógico. O discurso em sua perspectiva ampla apresenta considerações que se significam no contexto imediato do Projeto Político Pedagógico (ORLANDI, 2005). A memória discursiva, pela gestão democrática, sustenta o dizer instituindo sentidos que demonstram o lugar de fala da comunidade escolar e a perseverança na luta em oposição às relações de domínio.

A discursividade, em sentido estrito, constituída nos projetos escolares para o ensino fundamental, remete à correlação da história, comunidade escolar (sujeitos) e seus aspectos sociais, sendo percebida a influência da memória discursiva na formação do discurso.

4.2.1 Primeira estação – Escola Primavera

A Escola Primavera apresentou cinco (05) projetos com o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica, dois (02) projetos com o predomínio da vertente Pragmática e um (01) de seus projetos educativos com o predomínio da vertente Conservacionista.

No procedimento de análise atentamos para os elementos constitutivos e sua relação com o modo de produção de sentidos. Os projetos escolares da Escola

Primavera com o predomínio da vertente Crítica são comentados superficialmente, contudo nota-se que as relações e interações sociais são prezadas.

No que se refere ao “Projeto Amigos do Recreio”, a escola se atém a registrar que desenvolve o projeto em parceria com os profissionais da escola no intuito de “envolver os alunos nos momentos de recreio, a fim de orientar e desenvolver brincadeiras” (PPP Escola Primavera, 2020, p. 26).

Quanto ao “Projeto Família na Escola”, de forma breve, é pontuado que “a comunidade educativa acreditando nas vantagens de se trabalhar de forma integrada, investe na parceria escola e família, abrindo a escola nos finais de semana para o desenvolvimento” (PPP Escola Primavera, 2020, p. 05) deste projeto, citando também o “Projeto Pastoral da Juventude”.

Ao tratar sobre o “Projeto Via Sacra” e o “Projeto Acolhida assinala”, a escola assinala que:

O Projeto Via Sacra acontece na véspera da Páscoa e envolve todas as turmas desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. O Projeto Acolhida acontece semanalmente e envolve todas as turmas da escola com o objetivo de desenvolver o Protagonismo na escola. (PPP Escola Primavera, 2020, p. 161, grifos nossos)

Os projetos escolares com o predomínio da vertente crítica, não apresentaram explicações quanto à forma de desenvolvimento dos trabalhos. Contudo, por versarem sobre a interação e desenvolvimento da clientela da escola, bem como sobre o socializar família e escola, foi possível compreender a vertente predominante.

Observamos em três dos projetos com o predomínio da vertente Crítica a marca da religiosidade (Projeto Pastoral da Juventude, Projeto Via Sacra e Projeto Acolhida), o que remete à memória discursiva relativa à história da Escola Primavera ainda muito presente em suas práticas pedagógicas, embora estadualizada.

Os três projetos, citados no parágrafo anterior, apesar de apresentados sucintamente no documento, demonstram envolver pedagogicamente relações sociais, interações e emoções humanas. É interessante observar que a Educação Ambiental Crítica envolve também questões humanas e sociais, sendo os três projetos notoriamente importantes para a comunidade escolar, visto que a coletividade também é parte do meio ambiente.

Quanto aos projetos “Formação de Lideranças” e “Horta na Escola”, notamos o predomínio da vertente Pragmática. Visto que são marcados pelo discurso da

sustentabilidade, responsabilidade social e de mercado, demonstrando um discurso na perspectiva dominante (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Abaixo apresentamos o recorte de alguns objetivos registrados no Projeto Formação de Lideranças:

- Desenvolver o espírito e o potencial de liderança, orientando o estudante a desenvolver a vocação natural e a visão empreendedora da juventude;
- Formar jovens comprometidos com o desenvolvimento social, para que possam implementar e vivenciar suas ideias aperfeiçoando suas habilidades e direcionando-as para o bem coletivo e o sucesso do processo ensino – aprendizagem; [...] (PPP Escola Primavera, 2020, p. 100, grifos nossos)

Os objetivos acima referenciados apresentam em sua constituição discursiva a preocupação com a formação de lideranças, vocação, empreendedorismo, desenvolvimento social, ideias e habilidades, expressões empregadas que não possuem neutralidades (ORLANDI, 2005). Em busca do movimento de sentidos, percebe-se o deslocamento do simbólico e político presente neste projeto que pode ser analisado discursivamente como orientado a formação espiritual de lideranças que desenvolvem aspectos emocionais e de inteligência, virtudes necessárias a um líder. Como pode desenvolver sentidos em outra direção, refletindo as preocupações coletivas e a formação de lideranças com enfoque direcionado ao econômico no sentido da ideologia dominante neoliberal.

O Projeto Formação de Lideranças está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, que dispõe sobre o desenvolvimento de competências e habilidades delineando a articulação com as dimensões socioemocionais. A normativa registra que tal articulação tem como propósito a resolução de “demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, 08).

É necessário mencionar que a ideologia neoliberal constituiu um modelo de educação designado às escolas, que são empregados para instrumentalizar e liberalizar. Um fenômeno de privatização que atinge o saber e as instituições (LAVAL, 2019) e que pode ser observado discursivamente.

Sobre o Projeto Horta na Escola referenciamos um de seus objetivos:

Trabalhar alimentação saudável e seu plantio sem agrotóxico. Para isso trabalharemos com a horta escolar, onde cuidaremos do solo, plantaremos

hortaliças e verduras para consumo na merenda escolar, visando a economia para a escola, e conhecimentos sobre solos, tipo de sementes, tempo de germinação, rega de plantas, ressaltando a necessidade do incentivo para as responsabilidades com os cuidados diários das plantas. (PPP Escola Primavera, 2020, p. 110, grifos nossos)

O projeto apresenta a concepção conservacionista, porém tem o predomínio da vertente Pragmática. Remete ao discurso de sustentabilidade, das responsabilidades individuais de preservação e cuidados para com o meio ambiente. Projeto muito interessante que objetiva trabalhar a conscientização da comunidade escolar. Porém, ressaltamos que na sutileza o projeto trás os dizeres que indicam o consumo sustentável que vão para além das expressões empregadas, dialogando em sentido amplo com normatizações propostas pela ideologia neoliberal.

Enquanto no projeto “Em cada semente um mosquito a menos, em cada saber uma vida a mais” se identifica a vertente Conservacionista como dominante. Abaixo referenciamos o objetivo apresentado:

trabalhar com meus alunos no esclarecimento sobre Dengue, plantio de plantas que auxiliam no combate e prevenção dessa doença, cuidados com o meio em que vivemos como forma de evitar proliferação das larvas e mosquitos, e desenvolver consciência coletiva de respeito à vida, saúde e integração entre indivíduo e natureza. (PPP Escola Primavera, 2020, p. 108)

O projeto apresenta a relação homem/ natureza e a importância da preservação, bem como revela que entre as políticas da escola estão às preocupações relativas à saúde pública por parte da gestão escolar. Observamos nesse discurso um diálogo com a memória discursiva relacionada a proposta pedagógica inicial de Educação Ambiental, instituindo uma prática educativa que se distancia das dinâmicas sociais, econômicas e políticas.

Os projetos escolares apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola Primavera tratam de temáticas relevantes envolvendo a comunidade escolar. Consideramos durante a análise discursiva materialista a localização da escola (área central) e sua clientela em sua maioria abastada economicamente. O aligeirar discursivo nos levou a problematizar o não dito e a influência ideológica conservadora presente na formação discursiva de alguns projetos escolares. O lugar de fala institui sentidos e o posicionamento ideológico dominante foi observado no discurso conservador desta comunidade escolar.

4.2.2 Segunda estação: Escola Verão

No Projeto Político Pedagógico da Escola Verão, conforme o quadro dois, foram observados cinco (05) projetos escolares com o predomínio da vertente Educação Ambiental Pragmática e sete (07) projetos escolares com o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica.

A respeito do Projeto “Conscientização sobre a importância da higiene para a saúde”, vertente Pragmática, é registrado de forma sucinta que “esse tema é trabalhado de forma interdisciplinar em sala de aula e constantemente são elaborados projetos, ações e palestras para conscientização sobre a importância da higiene para a saúde” (PPP Escola Verão, 2020, p. 01). O projeto assinalado não esclarece, nas poucas linhas apresentadas, a sua forma de desenvolvimento e os objetivos almejados. O termo “conscientização”, no decurso da leitura, remete a responsabilidade individual de higiene e cuidados com a saúde, não havendo reflexões relativas à saúde pública, aos aspectos sociais, políticos e econômicos. Observamos no aligeirar das palavras a busca pelo cumprimento das finalidades e princípios construídos para a aplicação da Educação Ambiental presentes na própria BNCC. O dialogar com as normativas e perspectivas globalizadoras relacionadas ao neoliberalismo se significa discursivamente.

O Projeto “Horta Escolar”, vertente Pragmática, está exposto nos Projetos Políticos Pedagógicos de todas as escolas colaboradoras e verificamos que apresentam a mesma concepção de trabalho. É desenvolvido com o Ensino Fundamental e envolve relações humanas, cuidados e consumo sustentável. Consideramos que por abarcar as exigências de uma Educação Ambiental para a sustentabilidade e trabalhada de forma interdisciplinar, conforme sugere a Base Nacional Comum Curricular, a proposta institui a sua discursividade para a responsabilidade do indivíduo.

O Projeto respeitante “A importância da alimentação saudável” apresenta registrado sucintamente que “Os profissionais do apoio administrativo, nutrição escolar, elaboram Projetos para conscientizar os alunos sobre a importância da alimentação saudável, bem como evitar desperdícios” (PPP Escola Verão, 2020, p. 08). Verificamos nessa proposta o predomínio da vertente pragmática, sendo importante ressaltar que a educação alimentar não é uma sugestão de trabalho comum entre os PPP’s. O projeto oferece margem para o desenvolvimento do enfoque crítico, contrapondo o cenário de fome e desperdício de alimentos entre outras sugestões, contudo não foi possível identificar no texto trabalhos com este viés.

O “Projeto Conservação do Patrimônio Público” também é pontuado em poucas linhas, evidenciando apenas que “A escola realiza projetos de conservação do patrimônio público para conscientizar os alunos sobre os cuidados e valorização do patrimônio” (PPP Escola Verão, 2020, p. 16). A proposta relacionada à conscientização sobre a importância do patrimônio público confabula com o direcionamento neoliberal da responsabilidade individual. Conforme já apresentado, prevalece o predomínio da concepção pragmática e neste sentido não constitui um discurso que envolva a concepção crítica.

O Projeto Estadual Escola Segura é um programa que promove ações de prevenção e combate à violência nas escolas realizado pela Polícia Militar. Ele consta como projeto trabalhado na Escola Verão, e é sucintamente citado. Apesar da pouca explanação referente à forma como ele é desenvolvido, passamos a refletir a discursividade em que ele é citado e os graves problemas de violência vividos e presenciados na escola.

As expressões a seguir revelam o contexto em que o projeto se insere:

Os conflitos como brigas entre alunos, desrespeito de aluno para com o professor, desacato de pais e alunos com a equipe gestora e demais profissionais, entre outros, tem exigido da gestão uma busca constante por estratégias que possam colaborar na solução destes problemas. Quando algum dos conflitos citados anteriormente acontece, o diálogo entre as partes tem sido sempre a primeira alternativa utilizada, sendo feito um registro no caderno de ocorrências ou em ata. Não havendo sucesso, o ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO SECRETARIA ADJUNTA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PPP - ESCOLA 2020 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO acompanhamento de órgãos competentes são solicitados, como o conselho tutelar e para caso mais grave a Promotoria de Justiça ou até mesmo a polícia, pois também contamos com o apoio do projeto estadual “escola segura”. (PPP Escola Verão, 2020, p. 15, grifos nossos)

Trata-se de um projeto com predomínio da vertente Pragmática, sendo observado um discurso que revela mecanismos utilizados para correção das fragilidades do sistema (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Contudo, não apresenta problematizações e críticas relativas aos fatos geradores da violência que acomete essa comunidade escolar, tais como má-distribuição de renda, falta de políticas públicas, marginalização social e cultural, bem como omissões de governo que poderiam ser notadas no decorrer da escrita.

Analisando discursivamente a rápida lembrança do Projeto Escola Segura, desvela-se o entrecruzamento do dito e do não dito. A escola que foi criada para atender

uma clientela carente na periferia de Rondonópolis desde sua abertura sofre com problemas de violência. A referência apressada de um projeto realizado pela Polícia Militar deixa transparecer que este ocorre atendendo a um pedido de socorro. Refletimos que a violência na Escola Verão alcançou grandes proporções e que a gestão da escola imprime a voz de suas limitações documentalmente.

Conforme as categorizações apresentadas no quadro dois, os projetos “Família na Escola”, “Relacionamento interpessoal e atendimento a diversidade”, “Conhecendo a Aldeia”, “Desfile da beleza negra”, “Biblioteca integradora”, “Mala de leitura” e “leitura da caixa” possuem predomínio da vertente crítica. São projetos que delineiam sujeitos, compondo suas vozes e posicionamentos em um movimento discursivo anti-hegemônico.

A escola apresenta no Projeto Político Pedagógico uma rápida descrição de como se desenvolvem os projetos categorizados na concepção crítica. Apesar da brevidade com as palavras, percebe-se que conseguem transmitir a mensagem relativa aos trabalhos desenvolvidos.

O projeto “Família na Escola” envolve reuniões com a comunidade escolar, bem como é “o momento de repasse dos resultados de aprendizagem dos alunos aos responsáveis” (PPP Escola Verão, 2020, p. 08). O projeto se expressa na oportunidade de diálogo com as famílias sobre os problemas observados na escola para possíveis intervenções e melhorias na instituição. O discurso em sentido estrito se relaciona em perspectiva ampla com a gestão democrática que reflete sobre o Projeto Político Pedagógico superando as relações de domínio através da participação coletiva. Neste sentido, expressa a Educação Ambiental na perspectiva crítica, uma vez que possui um forte viés sociológico e político, se opondo a conservadorismo (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

O projeto “Relacionamento interpessoal e atendimento a diversidade” tem por alicerce a integração e o diálogo na comunidade escolar, apresentando como princípio fundamental o respeito. O projeto discorre sobre questões relativas à diversidade, problematizando o preconceito, a discriminação e o racismo.

Vejamos:

O trabalho com a diversidade na Escola Estadual Verão é realizado de forma interdisciplinar, através de Projetos de Conscientização e de palestras. É um trabalho que exige constante intervenções, e suas ações devem ser mais eficazes, visto a existência de uma heterogeneidade muito grande na escola, onde o preconceito, a discriminação e o racismo, mesmo que num formato

mais velado, estão presentes. O ambiente escolar deve priorizar e estimular o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos mais conscientes, evitando também práticas de Bullying, que são tão prejudiciais à saúde emocional do indivíduo. (PPP Escola Verão, 2020, p. 11, grifos nossos)

O projeto é realizado de forma interdisciplinar e nele observamos o diálogo em sentido amplo com a normatividade presente na Base Nacional Comum Curricular. Todavia, o lugar de fala desta comunidade escolar manifesta o posicionamento ideológico que defende a diversidade. O desenvolvimento de palestras e trabalhos com objetivo de conscientização evidenciam enfrentamentos sociais e políticos que instituem sentidos.

Ainda relacionado a diversidade está o projeto “Conhecendo a Aldeia” que encaminha a “visitação em aldeia indígena da região para conhecer sua História e Cultura” (PPP Escola Verão, 2020, p. 24), e o projeto “Desfile da beleza negra que tem como objetivo resgatar valores socioculturais dos alunos” (PPP Escola Verão, 2020, p. 24). Ambos ressaltam a importância da cultura negra e indígena, nesta perspectiva a Educação Ambiental em sua transversalidade se constrói na relação com outras falas, lugares e lutas instituindo sentidos.

É interessante observar que a vertente Crítica problematiza e se manifesta contrária ao discurso dominante e homogeneizador que atinge as mais diversas esferas. Discurso que se fundamenta pragmaticamente na tentativa de padronização e controle dos sujeitos sociais (TAQUES; NEUMANN; KATAOKA, 2020).

No projeto “Biblioteca Integradora” observa-se o discurso pragmático, porém em seu desenvolvimento nota-se o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica. A proposta une o ambiente da biblioteca ao laboratório de informática e, conforme registros visa ser um espaço articulador de atividades interdisciplinares.

Atentemos, abaixo, ao trecho do projeto escolar:

A oferta das formas de pesquisas literárias e das mídias de tecnologia digitais de informação e de comunicação contemplam as exigências atuais do mundo globalizado onde a interdisciplinaridade surge como uma necessidade para integrar diferentes disciplinas e aprofundar conhecimentos. Estamos trabalhando com o intuito de atender cada vez mais os nossos discentes com o material que já temos disponibilizados pelo programa do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) também o programa do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da escola) com objetivo de proporcionar aos alunos da escola pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores favorecendo, assim, a inserção destes discentes na cultura letrada. A unidade escolar trabalha para tornar o maior número possível de alunos leitores, apresentando propostas que estimulem essa

prática, organizando e disponibilizando materiais. (PPP Escola Verão, 2020, p. 35, grifos nossos)

O projeto dialoga em perspectiva ampla com propostas constituídas e influenciadas pelo neoliberalismo, fazendo uso de palavras que trazem a marca da ideologia dominante, tais como “mundo globalizado”, “desenvolvimento das potencialidades”, entre outras. No projeto escolar há também referência sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) (portal.mec.gov.br). O programa FNDE oficializou parceria com o Banco Mundial, em março de 2017, pela melhoria dos serviços e qualidade da Educação no Brasil (fnde.gov.br), ou seja, regulamentou a introdução dos mecanismos de mercado nas políticas educacionais. As relações de poder são visíveis neste projeto, porém o lugar de fala desta comunidade escolar significa em sua discursividade a luta pela conscientização e transformação através do acesso tecnologia e da leitura.

Vejamos alguns objetivos citados:

Adequação dos conteúdos à vida cotidiana do aluno a fim de que os mesmos possam se conscientizar da importância desses conhecimentos e utilizá-los na convivência perante a sociedade; Uso dos meios tecnológicos para esclarecer determinados conteúdos e sua aplicabilidade, onde o professor intervenha de forma crítica inserindo outras possibilidades para análise dos alunos (PPP Escola Verão, 2020, p. 30, grifos nossos)

A Educação Ambiental Crítica reconhece que as relações com a natureza se dão através de práticas sociais, políticas, culturais, entre outras relações complexas existentes. Sua prática remete as contradições e lutas constantes, mediando o caminho para a reflexão e resistência. Desta forma, o projeto escolar “Biblioteca Integradora” em sua formação discursiva institui sentidos que remetem a superação das relações de domínio.

O projeto “Mala de Leitura” também possui o predomínio da vertente Crítica. Ele expressa as expectativas da escola, quanto ao processo de alfabetização e conscientização de sua clientela, carente e desfavorecida socialmente, através do incentivo à leitura.

A seguir expomos o recorte de alguns dizeres referentes ao Projeto “Mala de Leitura”.

Vejamos:

A unidade escolar trabalha para tornar o maior número possível de alunos leitores, apresentando propostas que estimulem essa prática, organizando e disponibilizando materiais. Nos anos iniciais atendemos o Projeto “Mala de Leitura”, em que o aluno leva um livro para ler e depois expressa através de desenho ou com poucas palavras do que se trata a história. (PPP Escola Verão, 2020, p. 35, grifos nossos)

Após a leitura do livro recebido, os alunos dos anos iniciais poderão se expressar através de desenhos ou com poucas palavras, percebendo-se a humanização presente neste processo. “A leitura do mundo antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001) e respeita-la ressignifica o ensinar/aprender. Em sua discursividade, esse projeto proporciona através da leitura o processo para transformação e libertação, respeitando os limites daqueles que estão em desenvolvimento de aprendizagem.

Ainda referente a leitura e o desvelar crítico está o Projeto “Leitura da Caixa” que é rapidamente citado no Projeto Político Pedagógico da escola Verão. Os poucos registros relatam que “o professor pega uma caixa com livros para determinado ano e trabalha com os alunos dentro da sala de aula” (PPP Escola Verão, 2020, p. 35). A discursividade deste projeto institui sentidos estritamente com a comunidade escolar e significam as lembranças daqueles (as) que reflexivamente se inteiram do trabalho. Enquanto pesquisadora, o dialogar com esse projeto externalizou lembranças e experiências relacionadas ao meu lugar de mundo, lutas e resistências. Em tempos de colégio ainda no ensino fundamental tive o prazer de participar de um projeto semelhante e através dele sobreveio o meu despertar para o mundo da leitura e pensamento crítico. Deste modo, as poucas palavras registradas sobre o “Projeto Leitura da Caixa” encaminham a relacionar a memória discursiva do meu cotidiano (em outro momento, lugar e história). Confrontando sua linguagem a outros sentidos compreendemos a dimensão transformadora e importância deste projeto.

A comunidade da Escola Verão apresenta os seus projetos escolares de forma sucinta, e alguns deles são meramente citados em meio ao discurso construído. Porém, a análise discursiva pecheutiana em seu desenvolvimento nos encaminha a reflexões relativas ao não dito, ao lugar de fala, a influência ideológica, bem como as necessidades, desta comunidade escolar, identificadas por entre os dizeres registrados. Essa comunidade fala a partir da periferia, dialoga e sofre a influência discursiva hegemônica. Todavia, sua posição no discurso, entre lutas e resistências, sustenta a sua discursividade.

4.2.3 Terceira estação – Escola Outono

Respeitante a Escola Outono, que se trata de uma escola do campo³², foram encontrados dois projetos escolares envolvendo a Educação Ambiental em seu Projeto Político Pedagógico. A primeira proposta se encontra no “Projeto Horta Escolar” (Projeto comum entre as escolas colaboradoras), com o predomínio da vertente Educação Ambiental Pragmática, e a segunda se apresenta no “Projeto Mala Viajante”, esse com o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica.

O Projeto “Mala Viajante” procede com a entrega de uma maleta com livros para um dos alunos e este realizará a leitura de todos os livros em uma semana. O projeto não explica quais são os gêneros dos livros e sua extensão, deste modo imaginamos que por ser direcionado ao ensino fundamental em anos iniciais e diante do pouco tempo para leitura sejam livros com histórias curtas, visual atrativo e ludicidade. Após uma semana, o aluno deverá desenvolver uma história em quadrinhos, apresentação, encenação ou qualquer tipo de apresentação que demonstre o conteúdo dos livros para os colegas, sendo que ao término do bimestre algumas das apresentações serão escolhidas para abertura da reunião bimestral com os pais.

O projeto escolar não esclarece em seu desenvolvimento como ocorre a escolha do aluno que estará realizando as leituras dos livros da maleta, se a ordem de apresentações ocorre voluntariamente ou por sorteio. Desta forma, não há como realizar problematizações neste sentido.

Abaixo, apresentamos o recorte do objetivo exposto pelo Projeto “Mala Viajante”, um projeto construído para atender as necessidades dessa comunidade escolar.

Vejam os:

OBJETIVO: Como intermediador de leitura, o aluno vai procurar prender a atenção do público, por meio de ilustrações, boa linguagem sem perder a naturalidade das palavras dando preferência para os aspectos da oralidade, e

³² A Educação do Campo tem se configurado como uma proposta contra hegemônica de educação frente às políticas de Estado que não levam em consideração as características e realidades dos diversos sujeitos, bem como a heterogeneidade que constitui esse espaço. O movimento em defesa da educação do campo no Brasil teve sua origem a partir da I Conferência Nacional sobre Educação no Campo ocorrida no ano de 1998, em Luziânia - GO, intitulada “Por uma Educação Básica no Campo”, cujas mobilizações aconteceram no país por meio de seminários regionais. A partir desta conferência outros movimentos sociais, universidades, educadores e pesquisadores passaram a aderir a luta pela educação do campo com a intenção de incorporar na agenda dos governos municipais, estaduais e federal políticas educacionais que considerem os interesses da população do campo. (CARMO; PRAZERES; GEMAQUE, 2016)

assim, conseguirem narrar bem uma história e ter um auditório atento e curioso. O aluno, se decidir contar uma história sem o auxílio do livro, pode usar diversos materiais para caracterizar um personagem, à medida em que a história é contada. (PPP Escola Outono, 2020, p. 70, grifos nossos)

Os objetivos apresentam o sujeito histórico constituído diante do não dito, alunos da escola do campo que comumente compartilham de hábitos simples e por vezes possuem como característica a timidez e o pouco falar. A sensibilidade, criatividade e humanidade atravessam a linguagem que compõe o projeto que tem por objetivo estimular a comunicação e expressividade dessa comunidade escolar proveniente de um contexto histórico e social de carência. A linguagem discursiva no Projeto “Mala Viajante” exterioriza o sujeito e sua historicidade, bem como o seu posicionamento ideológico (dominado). A partir da linguagem ou de suas omissões relacionadas ao sujeito e sua história, compreendemos o movimento de sentidos (ORLANDI, 2005).

Sobre o “Projeto Horta Escolar” não desenvolveremos novas considerações, uma vez que este projeto escolar é apresentado nos Projetos Político Pedagógicos de todas as escolas colaboradoras e a forma como foi expresso nos PPP’s não se difere de uma escola para a outra.

Ademais, observando a quantidade numérica de projetos envolvendo Educação Ambiental no PPP da Escola Outono, entendemos como poucos os trabalhos desenvolvidos nesta área. No entanto, com o amadurecer do estudo referente às escolas do campo compreendemos que elas trazem a Educação Ambiental muito presente em seu cotidiano e práticas pedagógicas (SILVA, 2006).

As escolas do campo envolvem experiências sociais e de vida que incluem a natureza em sua essência. Além disso, conforme já assinalado, a Escola Outono apresenta entre suas práticas educativas as modalidades de ensino “Educação do Campo” e “Educação Indígena”, que exprimem concepções de mundo e de lutas que configuram a presença da Educação ambiental de forma significativa.

4.2.4 Quarta estação – Escola Inverno

A última estação remete a Escola Inverno. Ela apresenta o projeto titulado “Canalização do Córrego Canivete (ciências naturais e matemática)” com o predomínio da vertente Educação Ambiental Conservacionista. E outro denominado “Projeto Horta

Escolar” com o predomínio da vertente Educação Ambiental Pragmática (considerada derivação da primeira vertente). Observamos seis (06) projetos com o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica, tendo como denominação: “Projeto de Leitura (linguagens)”; “Grêmio Estudantil”; “Viajando por Mato Grosso”; “Festa da Primavera”; “Dia Literário” e “Projeto Consciência Negra”.

Diante das leituras foram realizadas observações referentes ao que se expressa entre o dito e o não dito, remetendo a buscas na memória discursiva da escola para compreensão dos sentidos. Os projetos apresentam propostas atinentes à Educação Ambiental, bem como sinalizam elaboração que enfoca as necessidades da escola.

O Projeto “Canalização do Córrego Canivete” dialoga em sentido amplo com as normatizações registradas na Base Nacional Comum Curricular, bem como institui sentidos que manifestam a influência dominante. Apresenta um discurso conservacionista com enfoque na preservação e conscientização ambiental, pontuando que o projeto escolar é uma das possibilidades de transversalização da temática ambiental entre as disciplinas da escola.

Segue abaixo o projeto escolar conforme descrito no PPP da escola:

CANALIZAÇÃO DO CÓRREGO CANIVETE (CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA): Tem por intuito ampliar o conhecimento dos estudantes sobre a questão ambiental, e a partir do conhecimento adquirido promover ações que contribuam para preservação, manutenção e equilíbrio do meio ambiente, através do desenvolvimento de trabalhos e divulgação do que foi aprendido para a comunidade, bem como buscar a recuperação da mata ciliar nas margens do córrego Canivete nas proximidades da escola, com a participação do grupo escolar. O tema da educação ambiental será trabalhado teoricamente em sala de aula e por meio de pesquisas no laboratório de informática, para que os estudantes se conscientizem da importância da preocupação com o meio ambiente, tanto em situações cotidianas, quanto em seu impacto para a conservação do planeta. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 28, grifos nossos)

O projeto possui grande importância para esta comunidade escolar, visto que desenvolve um trabalho que trata sobre a canalização de um córrego que se localiza próximo a escola, o que favorece o seu alcance ao cotidiano dos sujeitos participantes desta instituição. Refletimos que a não contextualização respeitante a canalização do córrego, a falta de questionamentos relativos aos interesses sociais, políticos e econômicos, revelam o predomínio da ideologia hegemônica na construção discursiva do projeto. Os registros atentam para a conservação e preservação ambiental do córrego, momento em que seriam oportunas indagações respeitantes à existência de estudos

relativos ao impacto ambiental, à existência de interesse público ou social para tal canalização, bem como para problematizações atinentes a questões sociais e políticas.

Quanto ao “Projeto Horta Escolar”, ele está presente em todos os Projetos Político-Pedagógicos das escolas colaboradoras, sendo apresentado nos PPP’s de forma semelhante. Pelos motivos já elencados, prosseguimos a análise discursiva refletindo sobre os (06) seis projetos que apresentam o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica.

Sobre o “Projeto de Leitura (Linguagens)” não observamos em sua apresentação e desenvolvimento detalhes e aprofundamento por parte da Escola Inverno. Apesar disso, suas explanações conduzem a vertente crítica da Educação Ambiental, visto que o projeto escolar apresenta como objetivos o estímulo a leitura no início da alfabetização e a compreensão crítica.

Vejamos os seus dizeres:

PROJETO DE LEITURA (LINGUAGENS): Este projeto tem por objetivo promover o encontro dos estudantes com a atividade de leitura, desde o início do processo de alfabetização para que este leia por prazer, mas, também, para a compreensão linear e capacidade de fazer interferências, ou seja, ser capaz de “ler nas entrelinhas”, compreender os subentendidos, os “não ditos”, associar elementos presentes nas diversas formas de leitura (incluindo enunciados de questões, textos científicos, reportagens, literaturas, dentre outros) para compreender informações tanto explícitas, quanto implícitas ao texto. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 28, grifos nossos)

A Escola Inverno se localiza em região periférica da cidade de Rondonópolis e sua clientela, carente social e economicamente, necessita de políticas públicas educativas que atendam a esse contexto de marginalização e vulnerabilidade. O lugar de fala desta instituição e o seu “Projeto de Leitura” representa em sua discursividade o posicionamento ideológico anti-hegemônico. Os dizeres referentes ao incentivo à leitura neste projeto escolar, ainda que não esclareçam o seu desenvolvimento, diante do contexto sócio histórico desta comunidade, institui sentidos de luta e resistência social.

A respeito do “Projeto Grêmio Estudantil” foi feito um recorte dos registros assinalados no Projeto Político-Pedagógico da escola. Sua criação e funcionamento têm o seu espaço na biblioteca integradora. O referido espaço foi cedido pela escola para que os alunos realizem pesquisas e atividades que ampliem conhecimentos relativos à gestão estudantil. O projeto foi construído sob a perspectiva crítica, abarcando em sua discursividade posicionamentos que se relacionam a língua, história e aspectos sociais.

Atentemos:

O Grêmio é também um importante espaço de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos. É importante deixar claro que um de seus principais objetivos é contribuir para aumentar a participação dos alunos nas atividades de sua instituição de ensino, organizando campeonatos, palestras, projetos e discussões, fazendo com que eles tenham voz ativa e participem – junto com pais, funcionários, professores, coordenadores e diretores – da programação e da construção das regras e normas, dentro da instituição de ensino, o grêmio também tem a função de expor as idéias e opiniões dos alunos dentro da administração da instituição de ensino. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 28, grifos nossos)

A escola conforme denotado, atende a um público carente e participa das experiências negativas geradas pela exclusão econômica e social que são sentidas, inclusive, pela falta de políticas públicas. Neste sentido, o projeto é atravessado pelos ecos da memória, sendo a linguagem mediadora entre os sujeitos (comunidade escolar) e sua história (SILVA, 2008). O movimento dos sentidos no projeto indica o posicionamento ideológico da gestão escolar e as lutas enfrentadas pela comunidade atendida pela Escola Inverno. O projeto revela as políticas da escola, a aplicação da gestão democrática, o convite ao diálogo com a comunidade escolar e a sua participação impressa em sua elaboração.

Deste modo, no movimento da interpretação observa-se a formação discursiva contra-hegemônica. O sujeito é convidado ideologicamente a manifestar a sua relação com a língua e a história que se exteriorizam na discursividade através da aprendizagem, conscientização, luta por direitos, voz ativa produzindo sentidos.

O projeto “Viajando por Mato Grosso”, possui como predominante a vertente Educação Ambiental Crítica, expressa em seu desenvolvimento o diálogo em sentido amplo com o processo histórico, geográfico, cultural e econômico no Estado de Mato Grosso.

Observem os dizeres abaixo:

VIAJANDO POR MATO GROSSO (HUMANAS): O projeto visa conhecer e compreender elementos históricos, geográficos, artísticos e culturais do estado de Mato Grosso de forma a levar os estudantes à campo para vivência prática de tais conhecimentos. Pensando nas particularidades do estado, os estudantes podem compreender como está organizada a atividade agropecuária, os aspectos naturais, o processo histórico, a conquista, a ocupação, a exploração do território, a escravidão, os aspectos culturais dos remanescentes quilombolas e como se dá a relação das diversidades étnico raciais nas regiões pesquisadas. Posteriormente à viagem, os estudantes juntamente com os profissionais da educação, realizam pesquisas para construção de maquetes, de objetos culturais e artísticos que expressem os novos conhecimentos acerca do estado do Mato Grosso. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 29)

O projeto dialoga com as normativas apresentadas na Base Nacional Comum Curricular, observamos que desenvolve temas contemporâneos transversais como Educação Ambiental, diversidade cultural, matrizes culturais, economia, entre outras temáticas importantes, de maneira interdisciplinar. Sua discursividade conduz ao despertar da visão crítica e encaminha ao posicionamento de luta e resistência a influência ideológica dominante. Os dizeres construídos no projeto remetem a correlação dos sujeitos (comunidade escolar), língua e história que em sentido amplo se relacionam discursivamente ao movimento anti-hegemônico e de luta. As vivências e práticas propostas no projeto possibilitam o despertar para a visão crítica que se ressignificam na educação emancipatória.

O Projeto “Festa da Primavera” em sua formação discursiva apresenta o posicionamento ideológico na qual a comunidade se inscreve. Em sua discursividade o projeto escolar dialoga com outros discursos delineando dizeres respeitantes a educação ambiental interdisciplinar, formal e não formal, do mesmo modo a integração e inclusão social.

Segue abaixo a referência do projeto escolar:

FESTA DA PRIMAVERA (TODOS): Objetivo deste projeto além de desenvolver a integração sociedade local e escola, é fazer com que os estudantes tenham acesso, conheçam e participem das atividades culturais que são desenvolvidas em nosso país, região. Este é um trabalho pedagógico, interdisciplinar e extracurricular abrangendo o Ensino Fundamental desta escola onde trabalharemos os conhecimentos didáticos de diferentes formas conforme a disciplina aplicada, diversidade cultural e regional do meio (tradições, danças e comidas). No intuito de integrar a escola e a comunidade, os estudantes atuarão como disseminadores da cultura ao demais, assim, o professor realizará junto aos estudantes, um trabalho acerca dos costumes, tradições, cultura gastronomia regional para que os mesmos possam se apropriar de tais elementos e os possibilitar apresentá-los à comunidade local. Para a realização dos trabalhos para a festa da primavera, serão realizadas as pesquisas necessárias para a efetivação do trabalho, contando tanto com a biblioteca integradora, quanto com o auxílio do profissional por ela responsável. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 29, grifos nossos)

O projeto que trata da temática transversal Educação Ambiental se relaciona em sentido amplo aos dizeres discursivos propostos na Conferência de Estocolmo (1972) que normatizou a interdisciplinaridade, ao Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) (GAUDIANO, 2005) e mais tarde a Base Nacional Comum Curricular (2017). Quanto a sua abrangência interage discursivamente com a Conferência de Tbilizi (1977), pois conforme documentado a EA deve alcançar pessoas de todas as idades e níveis, no âmbito do ensino formal e não formal (DECLARAÇÃO

DE TBILIZI, 1977). A Política Nacional de Educação Ambiental também se apresenta na memória discursiva, pois ela se propõe a assegurar os princípios da educação ambiental sob o enfoque da sustentabilidade. Diante desta relação discursiva com o pragmático é interessante registrar que a perspectiva crítica predomina no projeto. O lugar de fala desta comunidade escolar revela no projeto a influência ideológica anti-hegemônica que institui sentidos através de ações afirmativas³³, propostas integradoras e inclusivas.

O Projeto “Dia Literário” é uma proposta de incentivo a leitura e democratização do livro didático, sendo destinado a educação infantil e ao ensino fundamental. A brevidade em sua apresentação não nos permitiu compreender como ele se desenvolve no ambiente escolar.

Observem:

DIA LITERÁRIO (LINGUAGENS): A realização desse Projeto para Educação Infantil e Ensino Fundamental é de fundamental importância para facilitar o envolvimento e o gosto pelo livro de literatura e, ao mesmo tempo, a circulação do mesmo no ambiente escolar. Isso significa a democratização do livro literário no ambiente da escola, o que poderá proporcionar o gosto da leitura além dos muros escolares. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 29)

Suas proposições tão concisas não nos permitiram observar muitos elementos e marcas de esquecimento que envolvem a formação discursiva, o que de certa forma limitou a análise. Porém, a proposta de incentivo e democratização da leitura remete ao domínio da vertente Crítica. Visto que a leitura está intimamente ligada a conscientização e emancipação humana, sendo na concepção de Freire um instrumento para a liberdade (FREIRE, 2014).

O “Projeto Consciência Negra”, último projeto escolar analisado, tem como objetivo principal o conhecimento e compreensão crítica, por parte dos alunos, sobre a lei 10.639/03. Essa lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na grade curricular do ensino fundamental e médio, visto que a Lei de Diretrizes e Bases (1996) pouco tratava sobre a questão étnico-racial (BRASIL, 2006). O projeto escolar é apresentado sinteticamente, porém é notória a sua proposta de luta,

³³ As Ações Afirmativas se constituem numa perspectiva de emancipação do sujeito, em que a busca da superação da relação contraditória opressor-oprimido, consiga atingir uma nova ordem social, construída em conformidade com a liberdade e igualdade. Dessa forma, o que as Ações Afirmativas buscam garantir é o desenvolvimento integral do humano, que conseqüentemente desenvolve o crescimento local e global em todos os aspectos que possamos imaginar. (JARDIM; CALONI, 2020, p.12)

resistência, conscientização e crítica, caracterizando o predomínio da vertente Educação Ambiental Crítica.

Atentemos aos registros abaixo:

CONSCIÊNCIA NEGRA: O objetivo principal é que o aluno possa compreender a importância que a Lei 10.639/03 representa no contexto sócio-político para a cultura afro-descendente e afro-brasileira e os avanços da luta contra o racismo e preconceito que o País tanto sofre. Para tanto, serão realizadas leituras de textos, produção de textos, produção de cartazes, desenhos africanos e afro-brasileiros, ornamentação da sala, pintura em telha de africanas, desenhos de expressão africana no corpo, participação de jogos e danças de origem africana, declamação de poemas, trabalho com a literatura de Cordel e análise de músicas que retratem a realidade dos negros no Brasil e no mundo, em vista à desconstrução do racismo, consciência negra. (PPP Escola Inverno, 2020, p. 29, grifo nosso)

O projeto escolar constrói a sua discursividade, em sentido amplo, dialogando com a história e cultura da África Negra. Igualmente se relaciona ao movimento negro e aos movimentos sociais que há muito lutam por políticas de reparação, ante as consequências negativas, provocadas pelo racismo. A educação ambiental em sua perspectiva crítica se propõe a ações afirmativas, a políticas de transformação social, humanização de sentidos humanos e de inclusão, se posicionando como resistência as mais variadas formas de opressão e domínio (JARDIM; CALONI, 2020). Neste sentido, a discursividade se relaciona as memórias e se sustenta com o “já-dito” (ORLANDI, 2005). O lugar de fala desta instituição identifica a sua historicidade e institui sentidos anti-hegemônicos neste projeto escolar.

4.2.5 Sobre os movimentos de sentidos.

A análise discursiva, relativa aos projetos escolares respeitantes à Educação Ambiental nos Projetos Político Pedagógicos, encaminhou a refletir que a linguagem que os compõem não são neutras. Posto que a formação discursiva em sua correlação sujeito, língua e história é influenciada ideologicamente.

Durante as leituras dos Projetos Político Pedagógicos, no intuito de relacionar os projetos escolares que apresentassem propostas relativas a Educação Ambiental, observamos que muitos destes projetos não eram constituídos ou apresentados nos PPP's em conformidade com os requisitos ou estrutura metodológica.

Deste modo, realizamos recortes de fragmentos de projetos, bem como de apontamentos referentes a projetos que trazem em seu bojo a proposição de Educação Ambiental. Os recortes dos projetos foram analisados discursivamente e compreendemos que em sentido amplo acabam por atender exigências ideológicas dominantes em sua construção.

Os projetos analisados se relacionam às necessidades das comunidades escolares, estando estas inseridas em um determinado contexto social. Porém, conforme já assinalado, observamos em alguns desses projetos a presença do discurso dominante. Tal presença não sugere julgamentos dos sujeitos desses discursos, pois reflete uma descrição do funcionamento discursivo (ORLANDI, 2005) que é atravessada por memórias históricas, políticas e legais.

A formação discursiva compreende o lugar da construção dos sentidos, determinando o que pode ser dito, revelando um posicionamento. Desta forma, a compreensão dos sentidos relaciona o dito, o não dito e sua relação com o simbólico, considerando que o sentido pode ser lido mesmo não estando no texto (SILVA, 2008).

As escolas em diálogo com a comunidade possuem posicionamentos que relacionam os sujeitos do discurso a sua história, experiências, aspectos sociais, econômicos, crenças entre outros fatores. A correlação entre a linguagem, o sujeito e o mundo se significam mediante as memórias discursivas que encaminham aos movimentos da discursividade que instituem sentidos.

A valorização do interesse da coletividade escolar e as necessidades da escola foram notadas nos projetos escolares através dos dizeres que sinalizam a aplicação dos princípios da gestão democrática. As relações de força se constituem socialmente, contudo o lugar de fala permite que essas comunidades escolares, ainda que envolvidas pela ideologia dominante, constituam na sua discursividade dizeres de oposição e crítica aos preceitos neoliberais.

A apresentação dos movimentos de sentidos sob a perspectiva pecheutiana relativa à educação ambiental e os Projetos Político Pedagógicos nos permitiram compreender que as escolas, a partir do seu lugar de fala, se encaminharam a construção de interesses coletivos. O lugar de fala se constitui resistência, instituindo o posicionamento do sujeito que em sua formação discursiva edifica ações afirmativas, políticas e anti-hegemônicas.

Ademais, não pretendemos alçar uma análise exaustiva, até pela impossibilidade de arremate do discurso. Neste sentido, a análise discursiva materialista desenvolvida se

reconhece como uma perspectiva para a compreensão dos sentidos instituídos através da correlação entre o sujeito, língua e história possibilitados pela ideologia (ORLANDI, 2005). O processo discursivo é inesgotável, de tal modo que permite novos recortes e novas formas de análise.

Capítulo 5 – Considerações Finais

Nesta pesquisa, conforme relatado na introdução, nos propomos a investigar a presença de elementos e propostas da Educação Ambiental em sua transversalidade nos Projetos Político Pedagógicos para o ensino fundamental de quatro escolas públicas estaduais no município de Rondonópolis.

A pesquisa, cujo caminho escolhido é de natureza qualitativa, apresentou como instrumento a Análise do Discurso na perspectiva Pecheutiana. Acreditamos que a correlação sujeito, linguagem e história estavam presentes antes mesmo da escolha desta temática, diante das vozes e memórias que emergiam.

Para a construção desta pesquisa caminhamos pelas memórias históricas da educação ambiental brasileira em momentos que ainda não era formalizada (década de 1980). Observamos que as conferências mundiais e os movimentos sociais tiveram relação com a institucionalização (início em 1973) e normatização (CF/88) da educação ambiental no Brasil.

Examinamos que a proposta inicial (Conferência de Estocolmo) relativa à educação ambiental tinha como enfoque o meio ambiente, havendo mudança significativa de enfoque para a sustentabilidade (desenvolvimento econômico) a partir da Rio 92.

O avanço das políticas neoliberais a partir do final da década de 1970 arquitetou objetivos e planejamentos no desígnio de influenciar a educação global. O que nos remete a compreender que, por efeito das várias conferências, tratados e documentos relacionados à Educação Ambiental, o neoliberalismo orientou essa temática específica de maneira a adaptá-la ao processo de reestruturação econômica e produtiva.

Deste modo, as informações e diálogos com a história da educação ambiental, refletindo o contexto e a influência da ideologia neoliberal, nos encaminham a compreender que a presença da educação ambiental na educação brasileira se relaciona a um projeto de universalização dessa prática.

Outrossim, entre as orientações neoliberais e os movimentos internacionais estão as reformas educacionais que, propostas pelo Banco Mundial, introduziram elementos que caracterizam a parceria público-privado (mecanismos de mercado) na educação.

As reformas educacionais da forma como foram edificadas são instrumentos do projeto de privatização inserido na Base Nacional Comum Curricular e suas propostas se refletem sobre a educação, bem como sobre a educação ambiental. Deste modo, nos

conduzimos a problematizações respeitantes ao motivo da padronização de habilidades e conhecimentos (apagamento da pobreza) normatizados pela Base Nacional Comum Curricular, que envolve a educação brasileira, e sua determinação por uma educação de qualidade (competição/eficiência).

A educação ambiental normatizada na Base Nacional Comum Curricular com enfoque a sustentabilidade de maneira a ser trabalhada por todas as disciplinas via transversalidade está relacionada às reformas educacionais propostas pelo projeto ideológico neoliberal.

Porém, enquanto instrumento político, a educação ambiental em sua transversalidade trabalhada de forma interdisciplinar oportuniza a reinvenção de significados, o pensamento crítico e reflexivo. A educação ambiental trabalhada em sua concepção crítica transcende o conhecimento particionado e disciplinador proposto pelo mundo globalizado.

Neste sentido, a escola que cultiva a concepção transformadora em seu fazer político medeia a sua comunidade na construção de uma educação para autonomia crítica, refletindo sobre o Projeto Político Pedagógico as concepções políticas da escola depois de constituídas. A escola, mediante aplicação da gestão democrática, constrói o seu Projeto Político Pedagógico, instrumento político, em meio à participação coletiva.

Compreendemos, mediante análise de registros em sentido amplo, que o planejamento da escola transmuta conforme a conjuntura histórica, política, demandas e necessidades de toda a comunidade escolar. Assim, o Projeto Político Pedagógico em seu sentido estrito pode sofrer alterações a qualquer tempo diante do contexto cultural, social e econômico que envolve a sua comunidade.

A educação ambiental, enquanto política pública, normatizada para se fazer presente nos Projetos Político Pedagógicos nas instituições de ensino se descortinam nos projetos e nas escolas em diversas concepções, momentos e situações. Na comunidade escolar, em meio a um público heterogêneo, a educação ambiental se manifesta nas suas concepções de trabalho e no seu fazer político.

No decurso da pesquisa, em meio aos diálogos e discursividades constituídas nos Projetos Político Pedagógicos, aspirávamos identificar propostas relativas à educação ambiental provenientes das escolas colaboradoras. Os documentos respondiam que as propostas para Educação Ambiental existiam e apresentavam os seus posicionamentos e objetivos, o fazer política foi reconhecido.

Observamos que os projetos relativos à Educação Ambiental são atualizados anualmente, porém não conseguimos identificar a quanto tempo estão em curso. Foram identificados e categorizados projetos de educação ambiental com enfoque nas mais variadas vertentes (Educação Ambiental Conservadora, Pragmática e Crítica). Sendo observada que a vertente Educação Ambiental Crítica foi predominante entre os projetos construídos.

A análise discursiva nos permitiu compreender o movimento dos sentidos. A linguagem que medeia o sujeito e a história nos permitiu entender que os projetos escolares exteriorizados no documento, mesmo aqueles com a predominância da concepção conservadora, atendem as necessidades das comunidades escolares.

Observamos que os Projetos Político Pedagógicos foram construídos em consonância com as normatizações da Base Nacional Comum Curricular. A educação ambiental neles se manifesta e nas relações com as políticas da escola se expressa.

Contudo, as dificuldades para sua edificação com a participação coletiva são relatadas documentalmente. As escolas cada qual a sua maneira registra a busca pelo diálogo com as suas comunidades. Observamos que as escolas periféricas apresentam uma maior dificuldade quanto à aceitação ao chamamento por parte dos pais, alunos e responsáveis para a participação na elaboração dos Projetos Político Pedagógicos, reuniões e outros eventos. A discursividade nos encaminhou a compreender que a não participação vai para além do não querer, são comunidades localizadas em regiões periféricas que no movimento dos sentidos são observadas e sentidas, por vezes, como seres periféricos pelo poder público.

Outrossim, alguns dos Projetos Político Pedagógicos registram afirmações relativas a falta de recursos físicos, materiais e pedagógicos. Tais afirmações remetem a reflexões respeitantes a carência de políticas públicas educativas e investimento em educação por parte do poder público.

No que concerne a existência de financiamentos junto a Secretaria de Educação ou fomento/ auxílio por parte da gestão pública estadual há um hiato quanto a informações relativas aos projetos de natureza ambiental. Ressaltamos como exceção a Escola Verão que assinala o suporte do FUNDESCOLA em um de seus projetos.

Ademais, observamos que as escolas, ainda que mergulhadas em normativas pragmáticas, apresentam a Educação Ambiental como proposta em seus projetos. As comunidades escolares assinalam carências, lutas e resistências em sua discursividade no Projeto Político Pedagógico. O lugar de fala dessas instituições, ainda que

timidamente, sustenta os seus dizeres e imprime projetos que envolvem ações afirmativas, políticas e sociais.

A pesquisa construída apresentou como proposta inicial analisar a Educação Ambiental em projetos político pedagógicos relacionando e refletindo sua prática em sala de aula. No entanto, a pandemia Covid-19 conduziu a reestruturação do projeto e ao delinear de novos caminhos.

Prosseguimos com anseios e indagações respeitantes a efetivação dos projetos escolares identificados na perspectiva da Educação Ambiental e não abdicamos desse diálogo em um novo trabalho. Os questionamentos continuam e registramos a ciência das lacunas referentes a essa prática. Nos despedimos e ressaltamos que o dialogar discursivo não se encerrou, pois, conforme nos destaca Minayo (1994), o ciclo da pesquisa não se fecha.

Referências

ABSY, Miriam Laila; ASSUNÇÃO, Francisca Neta A.; FARIA, Sueli Correia de. Avaliação de impacto ambiental: agentes sociais, procedimentos e ferramentas. 1995. Disponível em: <https://ecivilufes.files.wordpress.com/2013/06/avaliac3a7c3a3o-de-impacto-ambiental-agentes-sociais-procedimentos-e-ferramentas-ibama.pdf> Acesso em: 24. jun. 2021.

ACESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO FNDE. FNDE, 2017. FNDE assina acordo de cooperação técnica com o Banco Mundial. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/9788-fnde-assina-acordo-de-coopera%C3%A7%C3%A3o-t%C3%A9cnica-com-banco-mundial> Acesso em: 01. Fev. 2022.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt#> Acesso em: 04. jul. 2021.

ALVES, Caio Augusto I. Dividir Para Controlar: o contexto de austeridade e controle sobre o currículo dos sistemas educacionais. In: **LAMIM-GUEDES, Valdir**; MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. (Orgs). **Educação Ambiental na Educação Básica: Entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental**. 1. ed. São Paulo-SP: Perse, 2017. 105p. Disponível em: <https://naraiz.wordpress.com/2017/03/28/livro-educacao-ambiental-na-educacao-basica-entre-a-disciplinarizacao-e-a-transversalidade-da-tematica-socioambiental/> Acesso em: 17. jul. 2021.

ARAÚJO, Suely; HERSCHMANN, Stela. Special Reports O desmantelamento da política ambiental e seus reflexos na COP 26. 2021. Disponível em: <https://pex-network.com/category/special-reports/> Acesso em: 11. jan. 2022.

BANCO MUNDIAL. Estratégia 2020 para a educação do grupo Banco Mundial: resumo executivo. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. 2011. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00P0RT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf> Acesso em: 05. abr. 2021.

BARRECA, Chiara; RICHARDISON, Nick. COP 26 – Um fracasso político e diplomático. 2021. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2021/11/16/cop26-um-fracasso-politico-e-diplomatico/> Acesso em: 05. mar. 2022.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.

BEHREND, Daniele Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O que se mostra de referência a Educação Ambiental? **Ambiente & Educação – Revista de Educação Ambiental**. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: FURG. ISSN – 1413-8638 E-ISSN-2238-5533. Vol. 23. n.2. 2018. p.74-89. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425> Acesso em: 26 de mar. 2020.

BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira; PRIETO, Élisson Cesar. Educação Ambiental: disciplina versus tema transversal. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2010.

BERNINI, C. I. Políticas de conservação ambiental no Brasil e mercadificação da natureza. *Geosp – Espaço e Tempo (Online)*, v. 23, n. 3, p. 662-681, dez. 2019, ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/146059>. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2019.146059>. Acesso em: 12. set. 2021.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. A escola como espaço de emancipação de sujeitos. **Núcleo de Estudos da Violência (NEV/CEPID VI/USP)**, p. 1-8, 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_1_bittar_escola.pdf Acesso em: 20. jul. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BOMFIM, Alexandre Maia do et al. Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 27-52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/vfFHpr8mGTyXhTHhqLWtfHt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01. jun. 2021.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Brasília: Ministério da Educação**, 2017, 470f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20. Abr. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **Brasília: Diário Oficial**, 5 de outubro de 1988.

_____. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Brasília, Presidência da República**, 1996.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, v. 28, 1999.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial da União**, 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental - temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 01. jun. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf Acesso em: 01. jun. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais. **Brasília, DF: SECAD**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em: 08. jan. 2022.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Programa Nacional de Educação Ambiental-PRONEA**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> Acesso em: 27. jun. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Márcia Regina; BRANCO, Alessandra Regina de Godoy. **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PCN's, NAS DCN's E NA BNCC**. Revista Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 1, p.185-203, Jan./Abr., 2018. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v29i1.5526. DISPONÍVEL EM: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526/pdf> Acesso em: 05. abr. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Brasiliense, 2007.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com políticas para educação infantil. **IX Anped Sul**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/1024/128> Acesso em: 05. abr. 2020.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base?. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993> Acesso em: 06. jul. 2021.

CARMO, Eraldo Souza; PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Educação do Campo: concepções e teorias contra hegemônica. **Revista Margens Interdisciplinar**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/viewFile/4254/4126> Acesso em: 04. fev. 2022.

CARSON, Raquel. **Primavera silenciosa (tradução Raul de Polillo)**. Melhoramentos, 2ªed. São Paulo–SP, 1969. Disponível em: https://biowit.files.wordpress.com/2010/11/primavera_silenciosa_-_rachel_carson_-_pt.pdf Acesso em: 09. abr. 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **Educação: Teoria e prática**, Vol.9, nº 16/17, 2001a, p. 46-56. 15p. Disponível em <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1597> Acesso em: 05.abr. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In. LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 156f. ISBN 85-87166-67-0 Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf Acesso em: 21. abr. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001b.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - **Agenda 21**. Rio de Janeiro, 1992.

CRUZ, Ynaiara Krhistine Stopa da. et. al. Educação Ambiental Crítica na Formação de Professores: uma revisão sistemática de literatura. **ENCITEC: Ensino de Ciências e**

Tecnologia em Revista – Santo Ângelo, v. 11, n.1, p.50-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/encitec.v11i1.381> Acesso em: 05. jun. 2021.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e Sindicais. In MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, p. 60-93, 2006.

CONCEIÇÃO, Bárbara Leandra da. Entre discursos e práticas: sustentabilidade e marketing verde no paradigma neoliberal. **Anais VII Esocite. br/tecso**, 2017. Disponível em: http://esocite2017.com.br/anais/beta/trabalhoscompletos/gt/7/esocite2017_gt7_barbaraLeandraDaConceicao.pdf Acesso em: 05. mar. 2022.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional (Online)**, v. 15, p. 141-163, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280/3965> Acesso em: 23. dez. 2020.

CUNHA, Sandra Batista da; GUERRA, Antônio José Teixeira. **A Questão Ambiental: diferentes abordagens**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012, 250 f.

DANTAS, Thiago Braga. Decrescimento econômico: a natureza como limite do crescimento e o novo contexto da economia verde. In: DA CUNHA, Belinda Pereira; AUGUSTIN, Sérgio. Org. **Sustentabilidade Ambiental: estudos jurídicos e sociais**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014. Disponível em: https://www.uces.br/site/midia/arquivos/Sustentabilidade_ambiental_ebook.pdf Acesso em: 09. jan. 2022.

DE FREITAS, Ronaldo Adriano; SILVA, Silmara Dela. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. **Revista Investigações**, V. 31, n. 2, dezembro de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237922> Acesso em: 07. jul. 2021.

DE LIMA, Maria Jacqueline Girão Soares; VASCONCELLOS, Maria das Mercês Navarro. A Educação Ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática. 2007. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR20.pdf Acesso em: 17. jul. 2021.

DE SOUZA, Sérgio Augusto Freire. Da análise automática do discurso ao discurso do sujeito do desejo: reflexões psicanalíticas sobre a teoria do discurso de Michel Pêcheux. Campinas, São Paulo: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**; n. 44, p. 317-339, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657819> Acesso em: 20. nov. 2021.

Declaração de Tbilisi. Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. **Tbilisi, Geórgia**, 14 a 26 de outubro de 1977. Disponível em: https://moodle.unesp.br/pluginfile.php/28831/mod_resource/content/1/UNESCO-TBILISI.pdf Acesso em: 27. jun. 2021.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2013.

Desmonte das Políticas Ambientais e o Dia do Fogo. **Extraclasse**. 09 de set. de 2019. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/desmonte-das-politicas-ambientais-e-o-dia-do-fogo/>> Acesso em: 08. ago. 2021.

FERRARI, Alexandre Harlei. **De Estocolmo, 1972 a Rio+ 20 em 2012: o discurso ambiental e as orientações para a educação ambiental nas recomendações internacionais**. Tupã: Editora ANAP, 2016.

FERNANDES, Elisângela. Participação já! A escola aberta ao diálogo. In: **Gestão Escolar**. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/125/participacao-ja-a-escola-aberta-ao-dialogo> Acesso em: 06. jun. 2021.

FIGUEIREDO, Fabio Fonseca. A agenda político-ambiental no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, 2018, p. 106-115.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos Cedes**, v. 23, p. 302-318, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bh8vfV3L667dqbr9gGbcV4G/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12. jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: **Ed. Vozes**, 1987. 288 f.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed., Rio de Janeiro: **Forense Universitária**, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: **Editora Paz e Terra**, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: **Editora Paz e Terra**, 2014.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188> Acesso em: 17. jul. 2021.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Brasília: Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/455-governo-1745665505/ogaos-vinculados-627285149/20519-fnde-fundo-nacional-de-desenvolvimento-da-educacao> Acesso em: 01. Fev. 2022.

GOLDEMBERG, José; BARBOSA, Luis Mauro. A legislação ambiental no Brasil e em São Paulo. **Revista Eco 21**, Rio de Janeiro, n.96, nov. 2004. Disponível em: <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=954> Acesso em: 19 jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. IN: Coletânea Salto para o Futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico: Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, **SEED**, 1998. 96 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, v.5). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002687.pdf> Acesso em: 10. jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura. Canoas, Centro Educacional La Salle de Ensino Superior**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5130251/mod_resource/content/2/Projeto_Politico_Ped_Gadotti.pdf Acesso em: 16. jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. Centro de Referência Paulo Freire, 2009. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3397/1/FPF_PTPF_01_0420.pdf Acesso em: 25. abr. 2020.

GAUDIANO, Edgar González. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In CARVALHO, Isabel Cristina Moura; SATO, Michèle. (Orgs.) **Educação Ambiental-Pesquisas e Desafios**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GRANDISOLI, Edson. Educação Ambiental: caminhos para a prática. In: [LAMIM-GUEDES, Valdir](#); MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. (Orgs). **Educação Ambiental na Educação Básica: Entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental**. 1. ed. São Paulo-SP: Perse, 2017. 105p. Disponível em: <https://naraiz.wordpress.com/2017/03/28/livro-educacao-ambiental-na-educacao-basica-entre-a-disciplinarizacao-e-a-transversalidade-da-tematica-socioambiental/> Acesso em: 17. jul. 2021.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: No consenso um embate? Campinas, **SP: Papyrus**, 2000, 94f.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, 2016, p. 11-22. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767> Acesso em: 29. jun. 2021.

GUIMARÃES, Roberto; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cadernos Ebape. BR**, v. 10, p. 508-532, 2012.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; DE PAULA, Marlúbia Corrêa. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 677-705, 2020. Disponível em: Acesso em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/380> 20. Dez. 2021.

HENNING, Paula Correa; MARQUES, Isabel Ribeiro. Educação ambiental e o esverdeamento discursivo na contemporaneidade. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019. P. 1-13. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1171> Acesso em: 23. mai. 2021.

Jardim, Daniele Barros; Calloni, Humberto. A Educação Ambiental Crítica e suas relações com as Ações Afirmativas. **RELACult - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura E Sociedade**, v. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1682> Acesso em: 08. jan. 2022.

JOLY, Carlos Alfredo. Reflexões sobre o cinquentenário de publicação do livro “Primavera silenciosa” de Rachel Carson. In: **Revista Pesquisa FAPESP. Edição Online**, v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/reflexoes-sobre-o-cinquentenario-de-publicacao-do-livro-primavera-silenciosa-de-rachel-carson/> Acesso em: 19. jun. 2019.

LAGO, André Aranha Corrêa do. Estocolmo, Rio, **Joanesburgo: O Brasil e as três conferências ambientais das Nações Unidas**. Brasília: Instituto Rio Branco (IRBr) / Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG) – Ministério das Relações Exteriores, 2006. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/903-Estocolmo_Rio_Joanesburgo.pdf Acesso em: 29. jun. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo Editorial, 2019.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A cortina de fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica. São Paulo: **Annablume**, 1998, 236 f.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 6, p. 1-15, 2011. Disponível em: Acesso em: 03. agos. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 16. mai. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Rev. Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1677/> Acesso em: 27. jul. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez Editora, 2012. 544 p.

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi. Educação Ambiental na Escola: tá na lei. In. Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (Coord.) **Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental – UNESCO, 2007. 248f. ISBN 978-85-60731-01-5.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 34 (3): 17-24. set/dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515> Acesso em: 01. jun. 2021.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf> Acesso em: 21. fev. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581> Acesso em: 04. dez. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 700-715, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf> Acesso em: 04. dez. 2020

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In.: MAZZOTTI, A. J. et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2 ed. **Rio de Janeiro: DP&A**, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400020> Acesso em: 13. fev. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Transformadora. In. LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 156f. ISBN 85-87166-67-0 Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf Acesso em: 21. abr. 2020

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Premissas teóricas para uma Educação Ambiental Transformadora. Revista Ambiente e Educação**. Rio Grande, v. 8, n.1, p. 37-57, 2003. ISSN: 2238-2533 Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/6736?show=full> Acesso em: 27. Abr. 2020.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs). **EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Repensando o espaço da cidadania**. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 263 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação Ambiental Crítica: Contribuições e desafios. In. Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (Coord.) **Vamos Cuidar do Brasil: Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental – UNESCO, 2007. 248f. ISBN 978-85-60731-01-5.

LUCA, Andréa Quirino de. **Uma análise de discurso da política pública federal de educação ambiental**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **São Paulo: EPU**, 1986. p.11-44.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso (re) ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Ed. Pontes, 2003.

MARRA, Fátima; BOF, Alvana; AMARAL SOBRINHO, J. Plano de desenvolvimento da escola: conceito, estrutura e prática. **Brasília, DF: MEC/BIRD/FUNDESCOLA**, 1999.

MENDONÇA, Patrícia Ramos. Políticas de formação continuada de professores e professoras em educação ambiental no Ministério da Educação. In: MELLO, Soraia Silva de. e TRAJBER, Rachel (Orgs.) Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. **Brasília: MEC/UNESCO**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> Acesso em: 23. mar. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Jomtien. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em 08 jul 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 6ª ed. **Petrópolis, editora Vozes**, 1994.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Senac, 2001.

MOTA JUNIOR, Willian Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

MUNHOZ, Déborah. Alfabetização Ecológica: De indivíduos as empresas do século XXI. In. LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 156f. ISBN 85-87166-67-0 Disponível em: https://smastr16.blob.core.windows.net/cea/cea/ident_eabras.pdf Acesso em: 21. abr. 2020.

NETO, Diógenes Valdanha. Um Debate Não Circular: por uma educação ambiental escolar interdisciplinar. In: [LAMIM-GUEDES, Valdir](#); MONTEIRO, Rafael de Araujo Arosa. (Orgs). **Educação Ambiental na Educação Básica: Entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental**. 1. ed. São Paulo-SP: Perse, 2017. 105p. Disponível em: <https://naraiz.wordpress.com/2017/03/28/livro-educacao-ambiental-na-educacao-basica-entre-a-disciplinarizacao-e-a-transversalidade-da-tematica-socioambiental/> Acesso em: 17. jul. 2021.

NOMA, Amélia Kimiko. História das políticas educacionais para a América Latina e o Caribe: o projeto principal da educação (1980-2000). In AZEVEDO, Mário; LARA, Ângela. **Políticas para a Educação e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011, 276 p.

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Educação Ambiental – **Ser ou não ser uma disciplina: Essa é a principal questão?!** In: MELLO, Soraia Silva de. e TRAJBER, Rachel (Orgs.)

Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf> Acesso em: 23. mar. 2020.

OLIVEIRA, Enildo Beltrão de. **O Projeto Político-Pedagógico como instrumento de gestão pedagógica, democrática e de participação para uma escola estadual do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018. 98p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. Brasília: **Em aberto**, v. 14, n. 61, 1994. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2250> Acesso em: 09. ago. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli et al. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. **Cadernos de estudos Lingüísticos**, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118776/1/ppec_8637139-6880-1-PB.pdf Acesso em: 09. ago. 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª ed., 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 300-307, 1998.

Plano faz parte do Fundescola. **Diário de Cuiabá**. Cuiabá, 11 de jan. de 2001. Disponível em: <https://www.diariodecuiaba.com.br/cidades/plano-faz-parte-do-fundescola/36446> Acesso em: 12. jan. 2022.

POTT, Crisla Maciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. **Estudos avançados**, v. 31, n. 89, p. 271-283, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/pL9zbDbZCwW68Z7PMF5fCdp/?lang=pt> Acesso em: 19. jun. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013. 277 p.

Prova Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> Acesso em: 25 ago. 2021.

RABELO, Jakline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Orgs. O movimento de Educação para Todos e a crítica Marxista. **Fortaleza: Imprensa Universitária**, 2015. 260 p.

REIGOTA, Marcos. O que é Educação Ambiental. Coleção Primeiros Passos. **São Paulo: Brasiliense**, 2014, 107 f.

RIGO, Neusete Machado. O Projeto Político Pedagógico da Contemporaneidade: processo de construção coletiva. In: DALLA CORTE, Marilene Gabriel. (Org.) **Projeto político-pedagógico: entre políticas, conhecimentos e práticas educacionais**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf> Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, Jéssica de Andrade; TOSCHI, Mirza Seabra. Vertentes da Educação Ambiental: da conservacionista à crítica. **Fronteiras: journal of social, technological and environmental science**, v. 4, n. 2, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteiras/article/view/1350> Acesso em: 27. jul. 2021.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In CARVALHO, Isabel Cristina Moura; SATO, Michèle. (Orgs.) **Educação Ambiental- Pesquisas e Desafios**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage earning, 2020. 330 p.

SEGURA; Denise S. Baena. Educação Ambiental nos Projetos Transversais. In: MELO, Soraia Silva de; TRAYBER, Rachel. Vamos cuidar do Brasil. "conceitos e práticas em educação ambiental na escola." **Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental**, 2007.

Silva, Obdália Santana Ferraz. Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, n.14, p.39-53, 2008. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v13i14.3007> Acesso em: 09 set. 2021.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, p. 60-93, 2006.

SORRENTINO, Marcos et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e pesquisa**, v. 31, n.2, p. 285-299, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf> Acesso em: 06. Mar. 2021.

SOUZA, Maria Adélia Aparecida de. Meio ambiente e desenvolvimento sustentável. As metáforas do capitalismo. **Revista Cronos**, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3289> Acesso em: 02. jan. 2021.

SOUZA, Aline Fernanda de. **Política de Integração PPP/PDE no Estado de Mato Grosso**: articulações e interpretações. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2015. 95p.

SULZBACH, Cíntia dos Passos. O Processo Histórico de Construção do Projeto Político-Pedagógico nas Escolas Públicas do Município de Chapecó–SC. **Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/1227> Acesso em: 06. jun. 2021.

TAQUES, Rhuann Carlo Viero; NEUMANN, Patricia; KATAOKA, Adriana Massaê. Enfrentamentos sociopolíticos e diversidade: uma discussão entre Educação Ambiental Crítica e Teoria Queer. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 3, p. 69-91, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11374/7713> Acesso em: 31. jan. 2022.

TRICHES, Eliane Fatima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. O PERCURSO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, v. 2, n. 2, 2018.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes**. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004, 236f.

UNESCO. Conferência de Tbilisi. 1977. Recomendação. In: ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente. **Educação ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais**. São Paulo, 1994.

UNESCO. A Unesco e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997). Santiago-Chile, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112847_por Acesso em: 22. fev. 2021.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação (Santa Maria)**. Santa Maria, RS. Vol. 45 (jan./dez. 2020), e23, 23 p., 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. **São Paulo: Libertad Editora**, 24ª edição, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva**. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Org. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. São Paulo: Papyrus Editora, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, 2013. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/A-escola-em-debate.pdf> Acesso em: 08. jun. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109> Acesso em: 16. jun. 2021.

VERGER, Antoni; BONAL, Xavier. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el “aprendizaje para todos”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011.