

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

FERNANDA ANTUNES SPOLAOR

**O COMPROMISSO SOCIAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS
ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE
SABERES E FAZERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS**

JUIZ DE FORA

2017

FERNANDA ANTUNES SPOLAOR

**O COMPROMISSO SOCIAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS
ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE
SABERES E FAZERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angélica Cosenza Rodrigues

JUIZ DE FORA
2017

FERNANDA ANTUNES SPOLAOR

**O COMPROMISSO SOCIAL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS
ESCOLARES: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE
SABERES E FAZERES NA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS SOCIOAMBIENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 11 de julho de 2017.

Prof^a. Dr^a. Angélica Cosenza Rodrigues - UFJF

Prof^a. Dr^a. Cleonice Puggian - UERJ

Prof^a. Dr^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira - UFJF

Para Gabriel... uma singela homenagem que, espero e desejo, desperte em você a sensibilidade e a tenacidade necessárias para sempre enxergar o mundo, que te abraça e te envolve, com olhos socioambientalmente justos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as bênçãos recebidas ao longo de minha vida e por sempre ter guiado, iluminado, protegido e abençoado meu caminho, mas acima de tudo, O agradeço, com todo o meu coração e toda a minha alma, com toda a minha força e todo o meu entendimento, por ter permitido que minha mãe fizesse parte dessa caminhada.

2015 se tornou um ano atípico na minha vida, tanto pelas novas responsabilidades profissionais e acadêmicas assumidas, quanto pela sensação de perda da pessoa que mais admiro na vida. Foi desolador ouvir minha mãe descrever a dor que sentiu quando do rompimento de um aneurisma cerebral - “imagine uma lâmpada fluorescente acesa se estilhaçando dentro de sua cabeça”. No entanto, vê-la superar todos os reveses só fortaleceu a indubitável convicção de que milagres se tornam reais na vida das pessoas, ou melhor, de que pessoas se tornam verdadeiros milagres no mundo e que, pela fé, é possível transformar o modo através do qual nos relacionamos, nos importamos e nos responsabilizamos uns com os outros. Esse foi o maior aprendizado que conquistei e pelo qual serei eternamente grata.

A minha mãe, Marília, agradeço por sua índole, por seu cuidado, por sua ternura e por seu amor durante toda uma vida de dedicação absoluta às filhas, e agora ao neto, e por ter revelado toda a força existente no âmago de seu ser continuando presente em nossas vidas. A meu pai, Paulo, por todo o conforto que me proporcionou no momento em que mais precisei de tranquilidade para me dedicar aos estudos. A minha irmã, Paulla, por toda a bondade que há em seu coração, pela presença perene junto a minha mãe e, principalmente, por ter me proporcionado uma das minhas maiores alegrias, que é ser tia e madrinha. E a meu sobrinho e afilhado, Gabriel, pelo seu jeito todo especial de despertar amor em tudo e em todos quando olha, toca, fala, sorri, canta, dança, corre, brinca, abraça e beija.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas por terem compreendido minha ausência nos últimos dois anos e, em momento nenhum, terem deixado de fazer parte dos melhores e dos piores momentos da minha vida. Em especial, agradeço a Adriana (SRE/Carangola), Eduardo (SRE/Metropolitana B), Maria Thereza (SRE/Barbacena), Marcos (SRE/Juiz de Fora) e Oziel (SRE/Manhuaçu), cada qual com sua sabedoria, sua ótica, seu cuidado e seu encanto, por terem sido

primordiais em todos os momentos de aflição e de alegria vivenciados ao longo do Curso.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a. Angélica Cosenza (UFJF), por ter transformado infindáveis leituras e releituras, escritas e reescritas, em momentos ímpares de aprendizado ao direcionar as reflexões através dos complexos vieses que envolvem a teoria crítica; por ter redirecionado todo o meu entendimento sobre a Educação Ambiental a partir de perspectivas relacionadas à justiça socioambiental; e por ter viabilizado minha participação no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental - GEA, ao qual agradeço por toda afabilidade, benevolência, tenacidade e destemor que emanam das vívidas relações que ali são construídas e reconstruídas na busca incessante por visibilidades contra-hegemônicas.

Agradeço aos Agentes de Suporte Acadêmico do CAEd, Daniel Eveling, por todas as digressões sócio-históricas realizadas no início da construção deste estudo de caso e Luísa Vilardi, por ter acompanhado o árduo processo de escrita de todas as 213 páginas que edificam esta dissertação.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Francine Pinhão (UERJ) e ao Prof. Dr. Cassiano Amorim (UFJF), por todas as críticas construtivas e enriquecedoras contribuições na banca de qualificação, assim como à Prof^a. Dr^a. Cleonice Puggian (UERJ) e à Prof^a. Dr^a. Ana Rosa (UFJF), por todas as reflexões e apologias tecidas com palavras tão sinceras, engrandecedoras e motivadoras, a ponto de despertarem lindas emoções em um momento tão apreensivo quanto a banca de defesa.

Agradeço a todas as escolas estaduais jurisdicionadas à SRE/Juiz de Fora que se empenharam na elaboração e implementação dos projetos de Educação Ambiental nos anos de 2015 e 2016 e, em especial, àquelas que aceitaram se tornar objeto desta pesquisa, pois o desafio de compreender as ações educativas construídas nesses espaços sociais possibilitou visibilizar percursos socioambientais a serem perscrutados em diversos contextos escolares.

Agradeço à CIEA/MG/ZM por articular em toda a Zona da Mata de Minas Gerais ações coletivas e colaborativas relacionadas ao meio ambiente, mobilizando e articulando a contribuição de profissionais das mais diversas áreas de atuação em espaços formais e não-formais de educação, cada qual com seus próprios saberes e fazeres referentes à Educação Ambiental que, através de um processo repleto de hibridismos, mas contínuo e dinâmico no que tange à interação e à aprendizagem em rede, se complementam, se enriquecem e se transformam historicamente.

Por fim, agradeço à SEE/MG por oportunizar a formação continuada de seus servidores mediante uma proposta que correlaciona, em um Curso *Stricto Sensu*, dimensões acadêmicas e profissionais e, tanto à SRE/Carangola quanto à SRE/Juiz de Fora, pelas experiências pessoais e profissionais vivenciadas nos últimos dezoito anos, todas elas repletas de aprendizados.

O meu sincero muito obrigada!

Nós vos pedimos com insistência:
nunca digam - isso é natural
diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão,
em que corre o sangue,
em que se ordena a desordem,
em que o arbitrário tem força de lei,
em que a humanidade se desumaniza...
Não digam nunca: isso é natural
a fim de que nada passe por ser imutável.
Sob o familiar, descubram o insólito.
Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.
Que tudo que seja dito ser habitual,
cause inquietação.
Na regra, é preciso descobrir o abuso.
E sempre que o abuso for encontrado,
é preciso encontrar o remédio.

(Bertolt Brecht, 1930)

RESUMO

A dissertação que ora se apresenta é fruto do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-Graduação Profissional *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Fundamentada em observações empíricas e na abordagem da pesquisa qualitativa, perscrutou saberes e fazeres intrínsecos a dois projetos de Educação Ambiental, elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio jurisdicionadas à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, órgão institucional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. A análise realizada, de caráter interpretativo, ao se apropriar do enredo teórico-metodológico de um estudo de caso múltiplo e dos pressupostos da Educação Ambiental Crítica, objetivou compreender em que medida os projetos de Educação Ambiental complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais. As inferências resultantes, em virtude da ênfase atribuída pelos respectivos projetos a questões puramente ecológicas, indicaram a preponderância de perspectivas conservacionistas e pragmáticas de Educação Ambiental nos contextos educativos. Estas, ao invisibilizarem as relações sociais que se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídas a partir da confluência existente entre o modo de organização da sociedade capitalista e a natureza, impossibilitam a problematização de injustiças e conflitos socioambientais no âmago de movimentos que tencionam, tão somente, a reprodução do *status quo* de classes sociais privilegiadas política e economicamente. No sentido de romper com esta tendência histórica, a pesquisa culminou com a proposição de uma ação educacional que vislumbra a constituição de redes de aprendizagem como estratégia para a construção coletiva de projetos socioambientais, a serem implementados em ambientes socioeducativos, a partir da resignificação de saberes e fazeres relacionados à Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Justiça Ambiental; Projetos Socioambientais.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of the Master in Management and Evaluation of Public Education, of the *Stricto Sensu* Professional Postgraduate Program of the Faculty of Education, Federal University of Juiz de Fora. Based on empirical observations and the approach to qualitative research, it explored knowledges and practices intrinsic to two Environmental Education projects, elaborated and implemented by two state high-school schools, which were adjudicated to the Regional Superintendence of Education of Juiz de Fora, an institutional body of the Secretary of State of Education of Minas Gerais. The interpretive analysis, when appropriating the theoretical-methodological plot of a multiple case study and the assumptions of Critical Environmental Education, aimed to understand what extent the Environmental Education projects, henceforth, complexify their respective contextual realities, injustices and social and environmental conflicts. The resulting inferences, due to the emphasis given by the respective projects to purely ecological issues, indicated the preponderance of conservationist and pragmatic perspectives of Environmental Education in educational contexts. These, by making invisible the social relations that are constituted and at the same time are constituted from the confluence between the mode of organization of capitalist society and nature, make it impossible to problematize social and environmental injustices and conflicts at the heart of the movements that they intend, only, the reproduction of the status quo of socially and politically privileged social classes. In order to break with this historical trend, the research culminated in the proposition of an educational action that envisages the formation of learning networks as a strategy for the collective construction of socio-environmental projects, to be implemented in socio-educational environments, based on the re-signification of knowledge and actions related to Environmental Education.

Keywords: Critical Environmental Education; Environmental Justice; Socio-environmental Projects.

LISTA DE ABREVIATURAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANE	Analista Educacional
ANE/IE	Analista Educacional / Inspetor Escolar
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CBH	Comitê de Bacia Hidrográfica
CBH/PP/PS1	Comitê de Bacia Hidrográfica dos Afluentes Mineiros dos Rios Preto e Paraibuna - Paraíba do Sul 1
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental
CIEA/MG	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais
CIEA/MG/ZM	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental para a Mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DIRE	Diretoria Educacional
DIVEP	Divisão da Equipe Pedagógica
DNDH	Diretrizes Nacionais para os Direitos Humanos
EEB	Especialistas da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola
ForEA	Fórum Regional de Educação Ambiental
FORPAZ	Fórum Regional de Promoção da Paz Escolar
GEA/UFJF	Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental da Universidade Federal de Juiz de Fora
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MP	Medida Provisória
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAIE	Programa de Apoio a Inovações Educacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Projeto de Educação Ambiental
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PGE	Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação de 2014 - 2014
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PPP	Proposta Político Pedagógica
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental

PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
RENAGESTE	Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAD	Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
SES/MG	Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização dos Ambientes Socioeducativos	173
Quadro 2	Cronograma Geral de implementação das Atividades do Percurso Formativo.....	175
Quadro 3	Conteúdo Programático dos Módulos Temáticos e Detalhamento do Cronograma das Atividades Formativas a Distância e Presenciais	176
Quadro 4	Quantitativo de Educadores/as participantes do Percurso Formativo.....	178
Quadro 5	Competências operacionais da SEE/MG para a implementação do Percurso Formativo.....	179
Quadro 6	Competências operacionais da SRE/MG para a implementação do Percurso Formativo	180
Quadro 7	Competências operacionais do CAEd/UFJF para a implementação do Percurso Formativo	180
Quadro 8	Competências operacionais do GEA/UFJF para a implementação do Percurso Formativo	181
Quadro 9	Competências operacionais das Escolas Estaduais de Ensino Médio para a implementação do Percurso Formativo	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolas participantes e não participantes - PEA/2015 e PEA/2016	83
Tabela 2	Escolas participantes - PEA/2015 e PEA/2016.....	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 PROBLEMÁTICAS QUE ENVOLVEM A PESQUISA: REFLEXÕES SOCIOAMBIENTAIS E EDUCACIONAIS.....	30
1.1 Elucidações socioambientais contemporâneas.....	30
1.1.1 Conceituações e subjetividades: crise e injustiça socioambiental em tempos ditos sustentáveis.....	30
1.1.2 Polifonias e assimetrias: perspectivas sobre o fazer pedagógico no campo social da Educação Ambiental.....	41
1.2 Ressonâncias socioambientais e educacionais de uma política pública: a Política Nacional de Educação Ambiental.....	54
1.2.1 A Educação Ambiental nos contextos do Ministério do Meio Ambiente, do Ministério da Educação e do Estado de Minas Gerais.....	54
1.2.2 A Educação Ambiental nos contextos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora e das escolas estaduais de Ensino Médio.....	70
2 SABERES E FAZERES INTRÍNSECOS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	85
2.1 Relativizações: parâmetros delineadores do campo de observação e análise da pesquisa.....	76
2.2 Exequibilidades: a construção de percursos metodológicos a partir de subsídios da pesquisa qualitativa.....	96
2.3 (In)visibilidades: os projetos de Educação Ambiental de duas escolas estaduais de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora anatomizados por eixos temáticos de análise	103

2.3.1	Primeiro eixo temático: dimensão estrutural - ideação / concatenação / cognição / interdisciplinaridade.....	103
2.3.2	Segundo eixo temático: dimensão socioambiental - problematização / conflito / injustiça / sustentabilidade	141
2.3.3	Terceiro eixo temático: dimensão participativa - intervenção / protagonismo / empoderamento / emancipação	152
3	PROPOSIÇÕES CRÍTICO-TRANSFORMADORAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES	162
3.1	A premência da formação de educadores/as socioambientais: um processo de ressignificação de saberes e fazeres em ações educativas contra-hegemônicas.....	162
3.2	A constituição de redes de aprendizagem: uma estratégia de construção coletiva de projetos socioambientais em ambientes socioeducativos.....	169
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICES	215
	ANEXOS.....	230

INTRODUÇÃO

Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.
(José Saramago, 1995)

A dissertação que ora se apresenta resulta das análises referentes ao caso de gestão arquitetado como elemento norteador da pesquisa acadêmica e profissional realizada por mim, historiadora de formação e educadora de profissão, sobre significações de saberes e fazeres ambientais em contextos escolares.

A Educação Ambiental é compreendida, nesta conjuntura, a partir da noção de campo social explicitada por Bourdieu¹ (1980b, 2001), o que pressupõe reconhecer que, não obstante preceitos e argumentos em defesa do meio ambiente comumente utilizados por atores sociais distintos, sobrepujam-se diferenciações variáveis e plurais em suas gêneses no tocante a concepções teórico-metodológicas e a abordagens políticas, sociais e educacionais alusivas ao fazer ambiental. As diversas dimensionalidades epistemológicas intrínsecas ao campo social da Educação Ambiental se traduzem em antagonismos e enfrentamentos que gravitam em torno da orientação de sua *práxis*². Esse processo de disputa hegemônica preconiza a busca pela legitimação de significações e interesses inerentes às dinâmicas relacionais que se desvelam adeptas “à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 25).

A repercussão desses saberes e fazeres ambientais nas instituições de ensino perpassa o entendimento dos/as educadores/as sobre o que, afinal, consiste a Educação Ambiental, resultando na implementação de ações educativas e práticas pedagógicas condizentes com suas percepções históricas e sociais sobre diferentes perspectivas ambientais, sejam elas hegemônicas ou não. O presente trabalho, ao se fundamentar em um viés contra-hegemônico, concebe a Educação Ambiental a

¹ Ao referenciar o autor, Layrargues e Lima (2014, p. 23) definem campo social como “um espaço relativamente autônomo de forças e posições sociais, dotado de regras próprias e dedicado à produção e reprodução de bens culturais, representações e formas de perceber a realidade. Reúne um conjunto de indivíduos e instituições que estabelecem entre si relações de poder e concorrência pela hegemonia simbólica e material desse universo, fundada na conquista e domínio do capital simbólico legitimado e reconhecido por todos os que dele participam”.

² O conceito é aqui apreendido como um fazer pedagógico “em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia” (CORREIA; BONFIM, 2008, p. 56), a partir da afirmação de que “a *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1997, p. 38).

partir do seu comprometimento não apenas com as questões ecológicas, mas principalmente com os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que se encontram intimamente relacionados com as degradações, as injustiças e os conflitos socioambientais. Estes cenários, ao mesmo tempo que reproduzem situações de desigualdades, são reproduzidos por elas e, por isso, considerados “violações de direitos humanos” (COSENZA et al., 2014, p. 22). A perspectiva de Educação Ambiental aqui defendida embasa-se, portanto, no papel da escola quanto ao desenvolvimento de uma *práxis* pedagógica que assuma, efetivamente, o compromisso social de visibilizar omissões e dissimulações, evidenciar inércias e diligências e descortinar vulnerabilidades e destrutibilidades concernentes a injustiças socioambientais, propiciando intervenções em sua realidade contextual.

Minha inserção no campo social da Educação Ambiental reporta-se ao ano de 2015. Devido a essa incipiência, considero crucial a reconstrução dos caminhos por mim percorridos no tocante aos referenciais teóricos e às atuações profissionais que precederam, induziram e culminaram na delimitação da conjuntura na qual a problematização empírica desta pesquisa se materializa.

A tentativa de compreender as representações sociais da realidade, enquanto atribuições de significados, sempre ocupou lugar de destaque nos trâmites trilhados durante minha trajetória acadêmica. Graduada em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, com Especialização em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, experienciei o processo de construção do conhecimento pautado na interpretação da historicidade dos sujeitos e na análise das variáveis discursivas imersas nas narrativas históricas. Autores como Ginzburg (1987), Thompson (1998), Souza (1986), Carvalho (1987), Decca (1994) e Freire (1996 e 1997), ao valorizarem os conflitos sócio-históricos-culturais como objeto de investigação e enfatizarem a problematização do cotidiano a partir de vozes anônimas, tornaram-se marcos em minha formação intelectual. Assim, contextualizações históricas de conceitos dicotômicos como dominação e submissão, vencedores e vencidos, liberdade e opressão, presença e ausência, transformação e manutenção, ruptura e continuidade, sustentação e deterioração, conflito e consenso, competição e cooperação, dentre outros correlacionados às ações empreendidas pela humanidade no tempo e no espaço, tornaram-se constantes não só academicamente, mas, sobretudo, profissionalmente.

No período de 2002 a 2007 atuei como servidora efetiva no cargo de Analista Educacional - ANE na Superintendência Regional de Ensino de Carangola - SRE/Carangola e de 2007 a 2015 na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora - SRE/JF, órgãos institucionais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG. Em ambos os espaços educativos exerci minhas atividades laborativas integrando a Divisão da Equipe Pedagógica - DIVEP da Diretoria Educacional - DIRE, sendo o cerne de todo o trabalho desenvolvido a implementação e o monitoramento de projetos e programas provenientes de políticas públicas federais e estaduais nas escolas de Educação Básica das redes estadual e municipal das respectivas jurisdições.

Ao longo desse lapso temporal, em relação à gestão escolar³, coordenei a construção de redes de experiência intersetoriais no tocante à ampliação de possibilidades e redução de limites relacionados à atuação da gestão escolar (Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional - RENAGESTE); atuei na formação continuada e em serviço das equipes diretivas das escolas no que tange ao desenvolvimento progressivo de competências para o aperfeiçoamento da prática profissional em diversas áreas da gestão escolar (Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO); e suscitei a mobilização da comunidade escolar para a divulgação de boas práticas de gestão através de instrumentos de autoavaliação sobre gestão de resultados educacionais, gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão participativa e gestão de recursos financeiros (Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar - PGE).

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, ministrei cursos de formação para professores/as e Especialistas da Educação Básica - EEB atuantes nas instituições de ensino, tangentes à apropriação pedagógica dos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações externas, através da análise e interpretação das proficiências obtidas via Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015); e orientei a elaboração, implementação e avaliação de estratégias metodológicas a serem desenvolvidas pelos/as professores/as das diversas áreas do conhecimento no processo de consolidação de competências e habilidades referentes a cada ano de escolaridade pelos/as alunos/as (Programa de Intervenção Pedagógica - PIP).

³ As principais referências destas ações foram Lück (2008, 2009) e Paro (2007).

No que se refere a abordagens diferenciadas do currículo por intermédio da pedagogia de projetos⁴, sistematizei a elaboração de propostas inovadoras referentes à busca de soluções para problemas pedagógicos vivenciados pelas escolas e considerados prioritários pela equipe gestora (Programa de Apoio a Inovações Educacionais - PAIE); articulei o processo de identificação, prevenção e enfrentamento dos fatores geradores de violência no ambiente escolar através da organização de campanhas educativas, diagnósticos escolares e espaços sociais de interlocução (Fórum Regional de Promoção da Paz Escolar - FORPAZ); e, em relação à Educação Ambiental, diversificadas ações foram, e ainda são, implementadas concomitantemente (o fomento do Projeto de Educação Ambiental - PEA, elaborado e desenvolvido pelas escolas da rede estadual jurisdicionadas à SRE/JF e a participação deste órgão tanto no Comitê de Bacia Hidrográfica dos Afluentes Mineiros dos Rios Preto e Paraibuna / Paraíba do Sul 1 - CBH/PP/PS⁵ quanto na Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental para a Mesorregião da Zona da Mata de Minas Gerais - CIEA/MG/ZM⁶).

A empatia por esta última experiência não foi o único fator responsável por desencadear o caso de gestão delineador da pesquisa sobre o compromisso social da Educação Ambiental em contextos escolares mediante um processo de ressignificação de saberes e fazeres na construção de projetos socioambientais. A sucessão de fatos profissionais e acadêmicos ocorridos ao longo do ano de 2015, todos vivenciados de forma singular, mas com repercussão plural, atribuiu-lhe uma significância ímpar no tocante às implicações empíricas sobre a escolha do tema e a identificação da problemática condutora da pesquisa e, por isso, reporto-me a eles.

Primeiramente, torna-se crucial mencionar o processo de indicação, pelos/as servidores/as efetivos/as da SRE/JF, da equipe gestora que responderia pelo órgão durante o mandato do atual governo do Estado de Minas Gerais (2015-2018). Tal episódio caracterizou-se como uma conquista democrática na história da Superintendência, uma vez que, até então, todos/as os/as gestores/as eram indicados apenas politicamente, sendo esta a conjuntura que possibilitou apoio e caráter institucional a todas as iniciativas referentes à Educação Ambiental.

⁴ Esta ação embasou-se teoricamente em Freire (1996), Hernández (1998) e Perrenoud (2000).

⁵ Instituído pelo Decreto Estadual nº 44.199 (MINAS GERAIS, 2005b).

⁶ Instituída pelo Decreto Estadual nº 44.264 (MINAS GERAIS, 2006a).

A coordenação do PEA junto às escolas da rede estadual jurisdicionadas à SRE/JF permitiu visibilidades acerca das abordagens, significações e problematizações realizadas pelas instituições de ensino sobre diversos temas que envolvem o meio ambiente. Nesse mesmo direcionamento, a minha atuação como membro representativo da SRE/JF nos espaços públicos intersetoriais de caráter consultivo e deliberativo do CBH/PP/PS1 e da CIEA/MG/ZM, ao possibilitar a participação em ações articuladas envolvendo a gestão ambiental, propiciou percepções sobre os interesses sociais intrínsecos às necessidades e potencialidades ambientais.

A aprovação no curso de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, uma aspiração há muito pretendida, viabilizou reflexões, a partir do arcabouço teórico disponibilizado por diversas disciplinas, sobre as relações de poder estabelecidas entre movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos no macrocampo educacional.

E, por fim, a exoneração, a pedido, do cargo de ANE e a nomeação no cargo de Analista Educacional / Inspetor Escolar - ANE/IE, oportunizou a ampliação do meu olhar, antes direcionado de modo muito específico para as práticas pedagógicas implementadas pelas instituições de ensino, para a gestão escolar como uma esfera propulsora do compromisso social da educação, sobretudo, com o envolvimento dos atores educacionais em movimentos capazes de interpelarem as estruturas que sustentam e reproduzem o *status quo* da sociedade capitalista.

Ao assumir a coordenação das ações referentes à Educação Ambiental na SRE/JF no ano de 2015, comecei a participar das reuniões ordinárias do CBH/PP/PS1 que priorizaram, dentre outros assuntos, estudos relativos à elaboração do Plano Plurianual de Aplicação – PPA para o quadriênio de 2016 a 2019, no que tange à utilização de recursos financeiros arrecadados através da cobrança pelo uso de recursos hídricos realizada na respectiva bacia hidrográfica. A inserção de Programas de Educação Ambiental no PPA caracteriza-se como uma ferramenta de fortalecimento da gestão participativa no tocante ao gerenciamento dos recursos hídricos, no entanto, as ações deles decorrentes não foram implementadas por se encontrarem ainda em fase de engendramento.

Iniciei também as ações junto à CIEA/MG/ZM ao participar das reuniões ordinárias que instigam, prioritariamente, o envolvimento de todos os atores na

organização dos Fóruns Regionais de Educação Ambiental - ForEA. Os Fóruns são realizados plurianualmente e de forma itinerante entre os municípios circunscritos nos sete polos da área de atuação da referida Comissão que, por sua vez, coincidem com a divisão geográfica e administrativa das Superintendências Regionais de Ensino - SRE localizadas na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais. Por objetivarem o fortalecimento de espaços de diálogo, participação e cooperação entre poder público e sociedade civil, a cada nova edição do ForEA são propostas, em média, 20 (vinte) Oficinas Construtivas sobre temas diversificados diretamente relacionados à Educação Ambiental, de modo que, a partir de uma conjuntura global, especificidades e particularidades locais consigam ser atendidas em suas necessidades.

Nos seis ForEA empreendidos pela CIEA/MG/ZM ao longo do ano de 2015 nos municípios mineiros de Tocantins (SRE/Ubá), Vieiras (SRE/Muriaé), Olaria (SRE/JF), Matipó (SRE/Manhuaçu), Leopoldina (SRE/Leopoldina) e Juiz de Fora (SRE/JF), assim como nos quatro ForEA realizados no ano de 2016 em São João do Manhuaçu (SRE/Manhuaçu), Mirai (SRE/Muriaé), Visconde do Rio Branco (SRE/Ubá) e Leopoldina (SRE/Leopoldina)⁷, ministrei a Oficina Construtiva intitulada *Consumo Consciente e Sustentabilidade no Ambiente Escolar: um viés crítico*. As reflexões propostas foram elaboradas a partir da articulação do vídeo *A História das Coisas* (LEONARD, 2007), por ilustrar a concatenação existente entre as questões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais e ideológicas no âmago da sociedade capitalista, com referenciais teóricos (LAYRARGUES e LIMA, 2014; LOUREIRO, 2012a, 2012b; LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013; e LOUREIRO e TORRES 2014) que, ao confrontarem diferentes perspectivas de Educação Ambiental, assumem posicionamentos de interpretação da realidade socioambiental

⁷ Os polos da SRE/Carangola e da SRE/Ponte Nova não realizaram o ForEA nos anos de 2015 e 2016 e o polo da SRE/JF não realizou o ForEA no ano de 2016. No ano de 2015, em relação ao polo de Juiz de Fora, o ForEA realizado em Olaria contemplou apenas os municípios do entorno do Parque Estadual do Ibitipoca e o ForEA realizado em Juiz de Fora os demais municípios do polo.

fundamentados na teoria crítica marxista⁸ e na educação libertadora de Paulo Freire⁹.

Em todas as oficinas das quais participei, relatos de experiência sobre os trabalhos implementados pelas instituições de ensino referentes à Educação Ambiental fizeram-se presentes nos discursos de gestores/as e professores/as participantes dos ForEA, sendo que uma questão despertou minha atenção: os trabalhos desenvolvidos pelas escolas não evidenciavam problematizações socioambientais vivenciadas pela comunidade escolar e não preconizavam ações de intervenção na realidade contextual a partir do protagonismo e empoderamento docente e discente na relação escola-comunidade. Sob a nomenclatura de projetos, mas reportando-se a atividades direcionadas para a comemoração de datas contidas em anuários, os trabalhos enfatizavam apenas questões ecológicas revestidas por abordagens pedagógicas sobre a preservação dos recursos naturais, sendo estas instigadas por preocupações referentes à quantidade e à qualidade destes. Ainda nesse cenário, sobressaíam-se justificativas que apresentavam um caráter solucionista e salvacionista, focalizadas em ações comportamentais individualizadas, imersas em contextos recicláveis ditos sustentáveis.

A partir das observações empíricas realizadas no primeiro ForEA (Tocantins - MG, 2015), sendo que estas se tornaram incólumes nos demais, fometei o PEA como proposta de trabalho para as 88 (oitenta e oito) escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à SRE/JF¹⁰. Este, por sua vez, a partir do caráter transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental, consistiu na elaboração de projetos de Educação Ambiental a serem implementados pelas instituições de ensino durante o

⁸ De acordo com Loureiro (2005), a teoria crítica marxista, ao buscar a integralidade do entendimento acerca da sociedade contemporânea, explora os processos de legitimação da sociedade capitalista no tocante aos encadeamentos causais e consequenciais do consumismo, censura a neutralidade do conhecimento científico e tecnológico na reprodução das relações sociais, intercede em prol de processos emancipatórios, defende a conexão sociedade-natureza e enfatiza processos educativos que abarcam a totalidade e a complexidade do exercício da cidadania.

⁹ O viés libertário da concepção de educação de Paulo Freire é apropriada por Loureiro e Torres (2014) para a constituição de diálogos com a Educação Ambiental no que tange à reestruturação de currículos fundamentados na articulação entre teoria e prática, consistindo na construção de uma *práxis* pedagógica que tenha como objetivo a formação de sujeitos críticos, conscientes, atuantes e transformadores de realidades contextuais, mediante o reconhecimento da totalidade do mundo e não de visões fragmentadas do mesmo.

¹⁰ Não foram computados o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, o Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, a Escola Estadual Maria das Dores de Souza, a Escola Estadual Penitenciária José Edson Cavalieri, a Escola Estadual Penitenciária Professor Ariosvaldo Campos Pires e o Instituto de Laticínios Cândido Tostes, situados no município de Juiz de Fora e o Centro de Educação Continuada - CESEC, situado no município de Lima Duarte, devido às especificidades dos fazeres pedagógicos nestas instituições de ensino. Fonte: Arquivos da SRE/JF.

ano letivo de 2015, sendo que esta ação teve continuidade em 2016 e resultou na elaboração de novos projetos pelas escolas. Cada projeto deveria, então, a partir de reflexões coletivas realizadas pelos/as professores/as em reunião pedagógica direcionada pela equipe gestora, problematizar uma questão ambiental considerando a realidade contextual vivenciada pela comunidade escolar. A fim de subsidiar as discussões docentes durante a elaboração dos respectivos projetos, a SRE/JF encaminhou por e-mail às instituições de ensino¹¹ a Resolução nº 02 (BRASIL, 2012b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA e um documento intitulado *Roteiro para a elaboração dos projetos de Educação Ambiental*¹², que objetivou, precipuamente, apenas padronizar a formatação dos mesmos. Em 2016, apesar da SRE/JF ter adotado o mesmo procedimento de divulgação do PEA¹³, encaminhou às escolas um *Roteiro* reestruturado que objetivou oferecer informações mais detalhadas no tocante à problematização que se faz necessária à construção de projetos socioambientais¹⁴.

De acordo com levantamento quantitativo realizado após o encerramento do prazo para protocolo dos projetos de Educação Ambiental na SRE/JF, que coincidiu com o término do primeiro bimestre letivo dos anos de 2015 e 2016, constatou-se a participação de 48 (quarenta e oito) instituições de ensino no PEA 2015 e, também, 48 (quarenta e oito) no PEA 2016. Ressalta-se, no entanto, que esta coincidência numérica não significa que as escolas participantes da primeira edição do PEA são, necessariamente, as que participaram da segunda edição¹⁵. Em relação às análises qualitativas dos projetos supracitados, estas não foram realizadas oficialmente no âmbito da SRE/JF, fato este que suscitou os seguintes questionamentos: 1) as escolas identificaram, contextualizaram e problematizaram uma questão de injustiça e/ou um conflito socioambiental local ao elaborarem os projetos de Educação Ambiental? 2) os tópicos estruturantes dos projetos de Educação Ambiental apresentaram a coerência e a criticidade necessárias à concatenação do problema social às ações de intervenção contextual propostas? 3) as práticas pedagógicas realizadas durante a implementação dos projetos de Educação Ambiental

¹¹ O e-mail referente ao PEA/2015 foi encaminhado pelo Gabinete da SRE/JF às escolas estaduais da jurisdição em 16 de abril de 2015. Fonte: Arquivos da SRE/JF.

¹² Documento disponibilizado no Anexo A.

¹³ O e-mail referente ao PEA/2016 foi encaminhado pelo Gabinete da SRE/JF às escolas estaduais da jurisdição em dia 19 de abril de 2016. Fonte: Arquivos da SRE/JF.

¹⁴ Documento disponibilizado no Anexo B.

¹⁵ Detalhamentos sobre as escolas participantes no PEA/2015 e no PEA/2016 são apresentados no Capítulo 1, *Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais*.

propiciaram o desenvolvimento de aspectos cognitivos necessários às problematizações e intervenções socioambientais? 4) os projetos de Educação Ambiental otimizaram a relação escola-comunidade através do desenvolvimento do protagonismo e da participação docente e discente em dinâmicas socioambientais? 5) as ações propostas contemplaram intervenções locais em degradações, injustiças e conflitos socioambientais? Tais indagações configuraram-se em elementos norteadores para a construção dos eixos temáticos de análise da pesquisa que ora se apresenta, sendo estes explicitados no Capítulo 2, Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental.

Considerando as delimitações educacional, populacional, espacial e temporal imprescindíveis ao direcionamento da pesquisa, o *lócus* de investigação concentra-se em duas escolas da rede estadual de ensino que oferecem o Ensino Médio, localizadas em municípios distintos jurisdicionados à SRE/JF, no que tange à implementação do trabalho proposto sobre a Educação Ambiental no ano de 2015.

Os recortes efetuados justificam-se por razões diversas e complementares entre si, a saber: 1) Por que o Ensino Médio? A escolha pela última etapa da Educação Básica justifica-se mediante a consideração das incertezas que envolvem tanto a Educação Ambiental quanto o Ensino Médio na contemporaneidade, assim como a proficuidade das múltiplas identidades, realidades, vivências e especificidades das “juventudes” presentes no Ensino Médio, no sentido de compreender as potencialidades pedagógicas e metodológicas existentes em contexto escolar que podem ser exploradas na elaboração e implementação de projetos de Educação Ambiental que objetivem visibilizar injustiças e conflitos socioambientais e, ao mesmo tempo, desenvolver o protagonismo e o empoderamento docente e discente na intervenção concreta da realidade social, independente da efetivação, ou não, de políticas públicas. 2) Por que essas escolas? As instituições de ensino pesquisadas foram selecionadas considerando o envolvimento das mesmas em diversas ações educativas e práticas pedagógicas propostas por várias instâncias educacionais, o que caracteriza o compromisso e o empenho da gestão escolar de ambas as escolas em promover espaços dialógicos na formação da autonomia, da cidadania e da ética, condições estas precípuas à elaboração e implementação de projetos socioambientais. 3) Por que esses municípios? A escolha por esses municípios deve-se à diferenciação existente entre eles em relação ao ForEA, uma vez que, enquanto o município da Escola Alfa foi

sede do evento por dois anos consecutivos envolvendo todos/as os/as educadores/as das redes estadual e municipal nas atividades propostas, o município da Escola Delta, até o presente momento, não sediou nenhuma edição do Fórum. 4) Por que 2015? Esse foi o primeiro ano em que a SRE/JF fomentou a elaboração de projetos de Educação Ambiental pelas escolas da rede estadual de ensino a partir de problematizações contextuais, portanto, torna-se um marco inicial no que tange a ações educativas que se pretendem socioambientais e que se fizeram contínuas em 2016.

O processo de ressignificação de saberes e fazeres na construção de projetos socioambientais, ao focalizar contextos escolares que envolvem o Ensino Médio na SRE/JF, delinea o tema gerador da pesquisa. Esta, por sua vez, desencadeia-se a partir de observações empíricas sobre os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados, ao longo do ano de 2015, por duas escolas estaduais que oferecem esta etapa da Educação Básica. Considerando que análises qualitativas sobre os referidos projetos não foram realizadas pela Superintendência como estratégia de *feedback* às instituições de ensino, a questão justaposta edifica-se mediante a inexistência de evidências tangíveis referentes às problematizações socioambientais nos contextos escolares, sendo traduzida no seguinte questionamento: em que medida os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio na SRE/JF complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais?

Nesse diapasão, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender os limites e as possibilidades inerentes às ações educativas desenvolvidas por duas escolas da rede estadual que oferecem o Ensino Médio na SRE/JF, no que tange à contextualização e à problematização de conflitos e injustiças socioambientais precípuas a projetos de Educação Ambiental fundamentados na perspectiva crítica. Para tanto, procurei, de forma específica, 1) descrever, teórica e metodologicamente, conjunturas socioambientais e educacionais que envolvem a Educação Ambiental na contemporaneidade; 2) analisar os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas que oferecem o Ensino Médio na SRE/JF, assim como saberes e fazeres socioambientais intrínsecos na *práxis* pedagógica desenvolvida nesses contextos escolares; e 3) propor um Plano de Ação Educacional fundamentado em proposições crítico-transformadoras para a

Educação Ambiental em contextos escolares. Cada um desses objetivos específicos delinearam um capítulo da dissertação.

O Capítulo 1, *Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais*, subdivide-se em duas seções. Na primeira, explico elucidações socioambientais contemporâneas: são apresentadas conceituações e subjetividades sobre a crise e a injustiça socioambiental em tempos ditos sustentáveis, perpassando a cinesia dos movimentos sociais e, em seguida, polifonias e assimetrias presentes nas diferentes perspectivas sobre o fazer pedagógico no campo social da Educação Ambiental capazes de delinearem exequibilidades sobre a justiça ambiental. Na segunda, realizo um mapeamento de conjunturas educacionais no que tange a aportes legais e pedagógicos: a Educação Ambiental é pormenorizada a partir de diversas instâncias contextuais como o Ministério do Meio Ambiente - MMA, o Ministério da Educação - MEC, o Estado de Minas Gerais, a SEE/MG, a SRE/JF e as escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à sua jurisdição.

O Capítulo 2, *Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental*, subdivide-se em três seções. Na primeira, justifico os recortes efetuados no delineamento do objeto de análise da pesquisa de forma correlacionada com as reformas educacionais contemporâneas. Na segunda, explico o encadeamento metodológico da pesquisa a partir da correlação entre os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e a análise de caráter interpretativo tangente a um estudo de caso múltiplo, no sentido de evidenciar experiências multidimensionais nos contextos em destaque a partir da construção de eixos temáticos de análise. Na terceira, analiso os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio jurisdicionadas à SRE/JF de forma concatenada aos eixos temáticos de análise e aos referenciais teóricos propostos, explorando a dialogicidade existente entre saberes e fazeres referentes à Educação Ambiental.

Por fim, o Capítulo 3, *Proposições crítico-transformadoras para a Educação Ambiental em contextos escolares*, subdivide-se em duas seções. Na primeira, enfatizo a premência da formação de educadores/as socioambientais na ressignificação de saberes e fazeres socioambientais em ações educativas contra-hegemônicas. Na segunda, sugiro a constituição de redes de aprendizagem como

uma estratégia de construção coletiva de projetos socioambientais em ambientes socioeducativos.

1 PROBLEMÁTICAS QUE ENVOLVEM A PESQUISA: REFLEXÕES SOCIOAMBIENTAIS E EDUCACIONAIS

Com efeito, não diria, como Durkheim, que a sociedade é Deus, no entanto, afirmaria que Deus não é, senão, a sociedade. O que se espera de Deus não se obtém senão da sociedade, pois somente ela possui o poder de consagração social. O julgamento dos outros é o julgamento definitivo e a exclusão social a forma concreta de inferno e de condenação.

(Pierre Bourdieu, 2001)

Neste primeiro capítulo, além de posicionar o/a leitor/a nas reflexões socioambientais e educacionais que, atualmente, envolvem a Educação Ambiental, contextualizo as abordagens legais e pedagógicas realizadas em diferentes esferas e instâncias administrativas sobre o fazer ambiental.

Ao descrever tais conjunturas, principalmente as que se referem ao âmbito de atuação da SRE/JF e das escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à sua jurisdição, problematizo a questão norteadora da pesquisa materializada a partir da seguinte indagação: em que medida os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio na SRE/JF complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais?

1.1 Elucidações socioambientais contemporâneas

1.1.1 Conceituações e subjetividades: crise e injustiça socioambiental em tempos ditos sustentáveis

Em tempos hodiernos, a expressão crise tornou-se recorrente em diversos contextos societários, seja em discursos políticos, econômicos, culturais e/ou ambientais. Em todos eles, o vocábulo expressa situações de desequilíbrio, instabilidade, adversidade e incerteza no que se refere aos rumos de conjunturas presentes e futuras. No entanto, o termo em si não revela a razão de ser de sua existência e, quando inferências a respeito são propostas, as peculiaridades de cada

contexto, configuradas através de relações estabelecidas entre os sujeitos sociais que o constituem, além de convergirem olhares para direções distintas de sua gênese, a ocultam. No que tange à crise ambiental, a dissociação entre causas legítimas e miméticas adquire caráter irrefutável nas argumentações de Foladori (2001) sobre os limites do desenvolvimento sustentável, ao considerar que

(...) a análise da crise ambiental contemporânea deve partir das próprias contradições no interior da sociedade humana, contradições que não são biológicas, mas sociais, que não se baseiam na evolução genética, mas na história econômica, que não têm raízes nas contradições ecológicas em geral, mas naquelas que se estabelecem entre classes e setores sociais em particular (FOLADORI, 2001, p. 45).

O autor explicita que o paradoxo existente entre a finitude de recursos naturais e a infinitude de necessidades humanas consubstanciam limites físicos que dissimulam as causas factuais da crise ambiental por serem externos a ela, sendo que estes coincidem com os problemas mais nevrálgicos que se destacam nos cenários institucionais em âmbito internacional (FOLADORI, 2001). Revestidos por características ecológicas, imputa-se à depredação proveniente da utilização dos recursos naturais, à poluição decorrente dos detritos que não se reciclam no mesmo ritmo em que são gerados e à superpopulação e pobreza resultante de um excedente populacional que não se encontra economicamente incorporado ao *modus operandi* do capital, a responsabilidade sintomática que afeta o ecossistema (FOLADORI, 2001).

Foladori (2001) esclarece que tais limites, assim como suas respectivas variáveis, antes de se tornarem reais na conjuntura ambiental, percorrem especificidades sócio-históricas inerentes às relações que a sociedade humana estabelece com a natureza a partir de mediações fisionômicas sobre o trabalho. Todavia, a disposição através da qual estes limites físicos se apresentam na e para a sociedade reduzem a problemática ambiental a questões extrínsecas à organização social e econômica dos processos produtivos, sendo que, tanto para Foladori (2001) quanto para Loureiro (2012a) e Cosenza et al. (2014), dentre outros, esta é a verdadeira causa da crise ambiental, ou seja, um problema social permeado por “conflitos de classes sociais e suas representações mentais” (FOLADORI, 2001, p. 120).

Ao considerar que as concatenações intrínsecas ao modo de produção vigente na organização social capitalista são instituídas por indivíduos com interesses difusos, antagônicos e conflitivos no que tange às inter-relações entre sociedade, trabalho e meio ambiente, Foladori (2001, p. 108) atribui à forma social de produção instituída na sociedade de classes¹⁶ a responsabilidade pela propagação genérica da concepção ideológica sobre a natureza, haja vista a percepção de que “a dominação e a exploração de uma classe sobre outras se traduzem, simultaneamente, num comportamento de dominação e exploração da natureza”. Entretanto, oficialmente, a expressão crise ambiental não compreende perspicácias sobre as contradições, incoerências e injustiças sociais existentes no âmago do processo produtivo capitalista, apenas as consequências contraproducentes que se tornam visíveis na sociedade e que, hipoteticamente, podem ser política, científica e tecnologicamente solucionadas, como por exemplo os limites físicos que englobam a depredação dos recursos naturais, a poluição do meio ambiente e a superpopulação e pobreza (FOLADORI, 2001).

De mãos dadas com a destruição da natureza, o crescimento do capitalismo produziu efeitos sobre a própria espécie humana. (...) Mas esse duplo efeito da industrialização capitalista sobre a própria espécie humana e sobre o restante da natureza raras vezes foi contemplado em sua interconexão mais profunda, como fruto de um mesmo processo e idênticas causas. Antes, prevaleceram os interesses econômicos e sociais que fizeram surgir movimentos conservacionistas e românticos de defesa do meio ambiente, que esqueceram que os povos subjugados e as classes exploradas e oprimidas também faziam parte do ambiente (FOLADORI, 2001, p. 110).

Diante de discussões de cunho ambiental que evidenciam tão somente os efeitos negativos do modo social de produção capitalista, como a ocorrida na Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Homem, realizada em 1972 em Estocolmo (Suécia) e na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em 1992 no Rio de Janeiro (Brasil), o autor denuncia os objetivos que visam, exclusivamente, atender aos interesses de uma determinada classe social (FOLADORI, 2001). Embora esta seja constituída por indivíduos que, pessoalmente, intercedam a favor do meio

¹⁶ O modo social de produção, segundo Foladori (2001), diferencia-se de acordo com o contexto social e histórico analisado, o que pressupõe diferentes configurações sociais de produção, não sendo o capitalismo, portanto, a única maneira viável e possível de organização econômica e social.

ambiente, a sua conformação em classe defende e protege os mecanismos através dos quais os lucros são gerados, independente das repercussões na sociedade e na natureza¹⁷. Daí resulta a improficuidade do fomento de debates instigadores de sagacidades sobre transformações sociais estruturais, uma vez que a realização destas suscitaria supressões econômicas justamente para os sujeitos que possuem o domínio dos meios de produção, sendo esta apropriação a razão através da qual perenizam-se enquanto classe social hegemônica e beneficiam-se das dinâmicas intrínsecas ao capitalismo (FOLADORI, 2001).

As distinções e antinomias entre as classes sociais existentes no interior da sociedade, ao serem engendradas, reproduzidas e intensificadas pela forma social de produção capitalista, apresentam-se diretamente relacionadas com o apoderamento humano sobre a natureza mediante meios e circunstâncias desarrazoadas capazes de conduzi-rem ambos - homem e natureza, à obliteração. A dramaticidade que envolve esse contexto acarretou na busca por horizontes capazes de revelarem outro futuro para a humanidade e para o meio ambiente, ocasionando, então, o surgimento do conceito oficial de desenvolvimento sustentável¹⁸. Este foi, e ainda é, amplamente recepcionado e aplicado nas mais diversas conjunturas sociais devido à definição plácita que o tipifica como “aquele que responde às necessidades do presente de forma igualitária, mas sem comprometer as possibilidades de sobrevivência e prosperidade das gerações futuras” (WCED, 1987 *apud* FOLADORI, 2001, p. 117). No entanto, o autor enfatiza que a sua compreensão e apropriação pelo mercado capitalista, isto é, pelos sujeitos e instituições que o retroalimentam, realiza-se a partir de moldes especificamente econômicos no que tange aos limites físicos da crise ambiental, o que provoca uma “incompatibilidade entre o critério capitalista de eficiência e qualquer desenvolvimento sustentável medianamente humano” (FOLADORI, 2001, p. 122), pois,

¹⁷ Foladori (2001) busca no pensamento pioneiro de Karl Marx e Friedrich Engels evidências sobre a expansão do capital frente à natureza mediante contradições sociais e ambientais estabelecidas no e pelo sistema capitalista, fato este que sobrepõe posicionamentos classistas aos antropocêntricos em um processo dialético de progressos e retrocessos sociais e ambientais.

¹⁸ Foladori (2001) reporta-se à definição contida no informe *Nosso Futuro Comum*, elaborado na Noruega no ano de 1987 pela *Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, integrante do Programa *Global Change*, do Conselho Internacional de Uniões Científicas, da Organização das Nações Unidas - ONU.

(...) para responder à crise ambiental, há que se entender, primeiro, quais são as contradições das relações sociais de produção que a provocaram. Ao insistir nos limites físicos, desvia-se a atenção do problema central, já que a crise ambiental, ainda que possa ser visível ou explicita um desajuste entre o ser humano e a natureza, é essencialmente uma crise das relações sociais entre seres humanos (FOLADORI, 2001, p.137).

A partir de premissas críticas fundamentadas na ecologia política¹⁹ que, por sua vez, incorpora ao debate ecológico “os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injunções políticas dominantes na sociedade e as relações entre estado, sociedade e mercado” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 23), Loureiro (2012a) aprofunda significações e problematizações que envolvem o desenvolvimento considerado sustentável pelas classes dominantes. Este, por sua vez, ao simbolizar convicções, interesses e valores sociais específicos, mas que se revestem de uma aparente generalidade societária devido à sua conveniência capitalista, ignora e oculta conflitos e disputas que confrontam a unicidade do significado atribuído ao paradigma ecológico.

Para elucidar o termo desenvolvimento, o autor remete-se à noção de progresso cuja definição corresponde à evolução de aspectos concretos e abstratos constituintes do mundo material e imaterial, doravante uma linearidade unívoca que avança gradativamente no sentido de que condições anteriores sejam superadas historicamente por condições melhores, tendo em vista que os elementos imprescindíveis às situações subsequentes encontram-se intrínsecos na gênese das situações precedentes²⁰. Sendo esta uma concepção alicerçada na ideologia hegemônica que engloba o conceito, não há referência às trajetórias multidimensionais, descontínuas, sinuosas, conflitivas e complexas que abrangem as mediações realizadas ao longo do processo. Os caminhos percorridos sob tais ocultamentos, uma vez que convergem em algum tipo de progresso, são socialmente justificados e legitimados, independente de tais percursos

¹⁹ Segundo o autor, a crítica historicizada realizada por Marx, a partir da complexidade da vida social, quanto à naturalização de conceitos patentes à economia política - dinheiro, lucro, capital, propriedade privada, salário, mercadoria, dentre outros (LOUREIRO, 2012a, p. 14), foi apropriada pela ecologia política no seio de um movimento que reconhece a existência de diferenças e desigualdades tangíveis aos poderes decisórios e aos interesses de sujeitos sociais imersos em contextos ecológicos específicos. As contradições presentes nesse processo, ao gerarem disputas e compartilhamentos diversificados de recursos naturais entre estes próprios agentes, delineiam “uma organização social que se estrutura e é estruturante das práticas cotidianas” sociais e ambientais.

²⁰ Para apresentar suas considerações, o autor reporta-se à definição de progresso que “expressa (...) a ideologia burguesa de explicar a história por meio de um processo evolutivo rumo ao melhor e ao superior” (CHAUÍ, 2006, p. 78 apud LOUREIRO, 2012a, p. 61).

desencadearem, concomitantemente, sacrifícios a serem suportados por territórios e populações específicas e benefícios a serem desfrutados por outros territórios e outras populações também específicas (LOUREIRO, 2012a).

Pensar em desenvolvimento na perspectiva da conformação social estabelecida em prol do capital, pressupõe compreendê-lo privativamente em relação ao crescimento econômico, via de regra, concatenado à voracidade e à intemperança de um processo de produção e consumo de bens que naturaliza, e não historiciza, tanto as relações sociais intrínsecas ao capitalismo quanto o próprio modo de produção capitalista. Além de apreender a natureza através de princípios que lhe atribuem características estáticas e inertes inautênticas à sua dinamicidade, determina as unilateralidades tangentes ao empreendimento e direcionamento dos sacrifícios e dos benefícios em nome e em defesa do progresso (LOUREIRO, 2012a).

Como estas diferenciações encontram-se intimamente relacionadas a uma determinada historicidade que se movimenta, se modifica e se contradiz continuamente no âmago de suas realidades contextuais, o autor renega a utilização do conceito desenvolvimento de forma correlacionada a proposições ambientais e sustentáveis, devido ao caráter homogeneizador e hegemônico implícito em suas práticas discursivas. Nesse diapasão, Loureiro (2012a, p. 62) busca na dialética marxista²¹ “uma posição conceitual menos simplificadora da realidade e pautada em análises relacionais complexas”, e introduz, assim, o conceito “devenir” em contraponto a “desenvolvimento” para se referir ao “movimento de transformação de potencialidades”.

No que tange ao termo “sustentável”, Loureiro (2012a) explicita a relevância e a conveniência tangentes à apropriação política e econômica de um conceito, a princípio biológico, enquanto coeficiente capaz de concatenar a dinamicidade ecológica à social. Entretanto, atribui à expectativa salvacionista contida na ideia de sustentabilidade a responsabilidade por sua aceitação e propagação em diversos e variados contextos sociais, independente destes serem constituídos por sujeitos e

²¹ Loureiro (2012b, p. 126) esclarece, de acordo com Marx, que as relações antagônicas e contraditórias existentes na sociedade de classes são inerentes às peculiaridades de um modo de produção e organização social que provoca a “alienação humana e a coisificação da natureza”. Portanto, a concepção dialética, enquanto movimento que possibilita a explicitação dos conflitos e enfrentamentos necessários à superação desses antagonismos e dessas contradições, evidencia a necessidade de compreensão dos paradoxos existentes em determinada realidade para que, uma vez sobrepujados, viabilizem transformações sociais.

intencionalidades envoltos por contradições e conflitos. Para o autor, esta receptividade generalizada converte-se em um dos óbices que circundam o conceito, pois, em uma sociedade de classes marcada por antagonismos, torna-se imprescindível compreender as assimetrias inerentes aos propósitos e às finalidades que direcionam ações e atuações ditas sustentáveis.

Loureiro (2012a), ao alertar que um mesmo conceito pode admitir significados contrastantes e inconciliáveis, atender agentes pertencentes a grupos socialmente diferenciados como se suas necessidades e interesses fossem unos e permitir apropriações para o alcance de objetivos distintos, sejam políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, constata que a proposta de sustentabilidade empreendida sob termos hegemônicos enfatiza o indivíduo, não sendo evidenciadas abordagens referentes às especificidades das classes sociais. Esse viés dominante, ao externar princípios morais que se preocupam com o bem-estar da humanidade revestidos por uma “ética ecológica na gestão racional dos recursos ambientais”²², indica, sobretudo, que “o que importa é que se defenda a sustentabilidade como um princípio universal, sendo irrelevante discutir qual sustentabilidade e quem se beneficia com o desenvolvimento em curso” (LOUREIRO, 2012a, p. 71).

Assim como Foladori (2001), Loureiro (2012a, p. 72) também analisa criticamente a conceituação oficial da ONU sobre desenvolvimento sustentável e infere posicionamentos economicistas que articulam a expansão do mercado financeiro a conjecturas sobre possíveis conciliações entre “preservação da natureza e justiça social”. Para o autor, são nítidas as desconsiderações referentes à complexidade das relações entre natureza e sociedade engendradas via capitalismo, ou seja, à perceptibilidade de conflitos e antagonismos sociais que transformam o meio ambiente em “produto de interações cujos agentes possuem visões de mundo e projetos de vida por vezes incompatíveis” (LOUREIRO, 2012a, p. 70). Esta conjuntura, consequente e analiticamente, impossibilita a promoção da “justiça social e ambiental” (LOUREIRO, 2012a, p. 72), pois, mesmo que seja

²² Costa e Loureiro (2015, p. 702) remetem-se a Dussel (1986, 1993) para evidenciar os sujeitos invisibilizados cotidianamente que precisam se libertar das amarras da dominação e da exploração, uma vez que, segundo os autores, “o ‘outro’, de quem assinala Dussel, é o outro com um rosto, o outro concreto, em milhões de rostos que carregam as marcas do sangue, os sulcos da fome e da humilhação”. Nesse sentido, apropriam-se de Freire (1996) para enfatizarem que a ética implícita nos discursos globalizantes, como por exemplo naqueles que se tornam invólucros do desenvolvimento sustentável, não é a ética que vislumbra o ser humano e sim a ética que protege e favorece o mercado, ressaltando, ainda, que o único meio viável dos sujeitos se rebelarem contra estas estruturas, é através da “ética da solidariedade humana” (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 703).

(...) viável diminuir impactos, recompor ecossistemas, criar mecanismos compensatórios com base na ampliação da oferta de bens e serviços, em legislações rigorosas que sejam cumpridas e com a execução de programas sociais compensatórios ou distributivos, a natureza da expropriação permanece (LOUREIRO, 2012a, p. 65-66).

Nesses termos, elucida que o desenvolvimento sustentável deliberado e implementado nos moldes do modo de produção do sistema capitalista não confronta as desigualdades sociais que corporificam o cerne da crise ambiental, uma vez que, por serem produzidas e reproduzidas pelo próprio capitalismo, tornam-se imprescindíveis à perpetuação de sua hegemonia. Portanto, romantizar práticas ambientais, individualistas e comportamentalistas, mediante processos de conscientização e sensibilização para com a natureza, doravante descontextualizações, imparcialidades e objetividades sobre a organização da sociedade, invisibiliza o desequilíbrio existente entre as classes sociais. Essa disparidade refere-se, principalmente, a privações e sacrifícios sociais e ambientais impostos à classe não-hegemônica, encobertos por tentativas de “humanização e ecologização” (LOUREIRO, 2012a, p. 65) de estratégias calculistas que impulsionam, a qualquer custo, a obtenção do lucro pelas classes dominantes.

O autor desvela, ainda, a associação entre “crescimento produtivista e consumista”, enquanto processo de legitimação da sociedade capitalista implícito no discurso oficial sobre desenvolvimento sustentável, e dignidade e felicidade humana, como se estas estivessem atreladas unicamente a padrões predeterminados de consumo de bens. “Não se repensa o que se produz e para que fins, mas se aceita como natural a abundância de mercadorias, cabendo produzir mais para que mais pessoas entrem no circuito do consumo de futilidades” (LOUREIRO, 2012a, p. 72-73) das quais não se pode prescindir, desprezando-se os encadeamentos causais e consequenciais do consumismo via obsolescência programada e perceptiva.

Pelo exposto, Loureiro (2012a) depreende que a organização social vigente determina, unidirecionalmente, princípios, valores e concepções morais a serem aceitos de modo condescendente como verdades absolutas por todos os sujeitos sociais. No âmago de um processo medular que consubstancia a materialidade capitalista, conservam-se estruturas socioeconômicas e culturais, menosprezam-se relações sociais e históricas, desqualificam-se sujeitos e territórios, segmentam-se

danos e custos sociais e ambientais não equitativos, naturalizam-se desigualdades e injustiças, intimidam-se práticas de criticidade e criminalizam-se movimentos sociais que desafiam o modelo societário no que tange à sua superação e emancipação.

Cosenza et al. (2014) compreendem estas questões mediante interpretações correlacionadas aos campos de ação da ecologia política e da justiça ambiental. Ambos, ao “apresentarem bases teóricas e epistemológicas e perspectivas sócio-históricas comuns que definem as causas da crise atual, ao estabelecerem estratégias de luta social e ao defenderem um projeto societário anticapitalista” (RAMMÊ, 2012, p.137)²³, tornam-se capazes de intercederem em prol de direitos humanos violados por injustiças ambientais contemporâneas.

Em relação à ecologia política, conceito também apropriado por Loureiro (2012a), Cosenza et al. (2014) explicitam problemáticas socioambientais geradas em virtude da implementação de processos exploratórios não somente sobre a natureza, mas também sobre as relações estabelecidas entre sujeitos sociais em um cenário de progressiva necessidade de acumulação desmedida de capital. Os encadeamentos ambientais e sociais resultantes desse contexto provocam comprometimentos diferenciados para os atores constituintes de classes sociais distintas referentes a situações de degradação, escassez e privação, tanto de recursos naturais quanto de serviços sociais²⁴, que suscitam o desenvolvimento de injustiças e conflitos socioambientais.

Importante ressaltar que, segundo os autores, um conflito ambiental difere-se em vários aspectos de um conflito socioambiental. Os protagonistas sociais atuantes neste são indivíduos e comunidades diretamente atingidas por problemas e injustiças socioambientais que lutam por direitos e, naquele, pessoas e/ou organizações externas às comunidades afetadas que defendem a dimensão ecológica do meio ambiente. O discurso ideológico de um conflito ambiental robustece oportunidades de melhorias sociais e ambientais a partir do desenvolvimento econômico da sociedade, ao passo que, de um conflito socioambiental, percebe na organização do sistema capitalista a origem dos processos sociais conflituos relacionados ao meio ambiente. Os propósitos

²³ Loureiro (2012a) e Balim et al. (2014) fazem alusão ao termo ecossocialismo, citado no *Manifesto Ecossocialista Internacional* de 2001, como um paradigma capaz de se contrapor ao modelo de desenvolvimento e expansão capitalista.

²⁴ Estes podem ser relacionados a energia elétrica, saneamento básico, água potável, tratamento de efluentes, destinação de resíduos sólidos, condições de habitação em áreas de riscos naturais ou decorrentes de ações antrópicas, dentre outros (COSENZA et al., 2014).

resolutivos presentes no primeiro visam estabelecer consensos entre os envolvidos para que o *status quo* seja reproduzido, enquanto que, no segundo, objetivam evidenciar as relações de dominação e opressão presentes na gênese das injustiças socioambientais (COSENZA et al., 2014).

Assim sendo, no âmbito da ecologia política, conflitos socioambientais ultrapassam a questão de se ter ou não domínio sobre recursos naturais renováveis ou não-renováveis, posto que o epicentro destas divergências se concentra nos antagonismos entre interesses privados e públicos intrínsecos aos diferentes modos de compreensão do meio ambiente e de intervenção em suas dimensões natural, social, política e econômica, com ênfase nesta (COSENZA et al., 2014).

Não seria exagero dizer que a ecologia política teve a capacidade de explicitar a grande contradição da contemporaneidade, cujo sistema sustenta um adequado padrão de vida para alguns em detrimento do péssimo padrão de vida para outros, e com base no uso abusivo e intensivo da natureza. E isso não apenas é materialmente insuportável, como também é eticamente abominável, exigindo, portanto, a superação da sociedade de classes e dos costumes e valores morais nela legitimados (GORZ, 1976 apud LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 65)

No tocante à justiça ambiental, Cosenza et al. (2014) corroboram que o conceito ultrapassa o campo do direito e explicitam a tonicidade que os movimentos sociais²⁵ lhe atribuem enquanto expressão de protesto contra a sobreposição desigual de ameaças e perigos socioambientais aos sujeitos economicamente desprovidos e politicamente excluídos. De acordo com Rammê (2012, p. 140 apud COSENZA et al., 2014, p. 32), a degradação ambiental que impacta “a vida, a saúde e a cultura de indivíduos e comunidades humanas em estado de maior vulnerabilidade social, de modo mais intenso e desproporcional em comparação com o restante da população, em verdadeiros processos de recusa à dignidade humana dos atingidos”, prescinde apreensões concatenadas aos preceitos políticos, econômicos e sociais vigentes.

Dessa forma, os autores enfatizam que a contestação de ações de caráter iníquo solidificadas nesses patamares, sendo estas consideradas injustiças sociais por propiciarem violações de direitos humanos, delineiam reivindicações por justiça

²⁵ Segundo os autores, os movimentos sociais atuam na defesa de conjunturas em que ameaças aos direitos humanos e à vida correlacionam-se ao meio ambiente (COSENZA et al., 2014).

ambiental que postulam o compartilhamento faccioso de riscos ambientais, a deteriorização socioambiental de comunidades, a ausência de reconhecimento de diversidades identitárias e a supressão de atuações políticas individuais e coletivas (COSENZA et al., 2014).

Para Rammê (2012, p. 101), a amplitude da concepção de justiça ambiental ultrapassa a questão redistributiva demandada por injustiças econômicas, não no sentido de substituí-la, mas sim de complementá-la, uma vez que a lógica da “distribuição desigual dos riscos e males ambientais no espaço social que se espelha na desigualdade social e no preconceito racial e cultural existentes na sociedade” provém de uma tendência deveras simplista²⁶. O autor argumenta, portanto, em prol de duas premências. A primeira, ao se fundamentar em injustiças culturais ou sociais que engendram demandas por reconhecimento, refere-se ao processo de construção de identidades individuais e coletivas mediante a existência ou inexistência do reconhecimento dos outros, o que significa que “o não reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode se tornar um fator de opressão e injustiça social” (RAMMÊ, 2012, p. 101). A aplicabilidade do conceito racismo ambiental reifica esta questão mediante a vitimização de pessoas e comunidades que “buscam ser reconhecidas como seres humanos dotados de dignidade em igualdade de condições com os demais indivíduos” (FIGUEROA, s/a apud RAMMÊ, 2012, p. 108). A proposta aqui converge para a correlação entre “reivindicações defensáveis de igualdade social e reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença” (FRASER, 2007, p. 103). A segunda, ao se pautar nas capacidades básicas que os indivíduos precisam desenvolver para viverem com dignidade, percebe na limitação e obstaculização destas, coeficientes indutores de injustiças (RAMMÊ, 2012).

Cosenza et al. (2014) mencionam uma cinesia em torno de ações coletivas, eventos e publicações pautadas na temática da justiça ambiental²⁷ cujos registros,

²⁶ Esta premissa é ratificada por Young (1990 apud RAMMÊ, 2012, p. 105) ao considerar que “o paradigma distributivo contempla, inclusive, bens sociais imateriais, como direitos, oportunidades, poder e autorrespeito (...) e que existem processos de opressão e dominação nas estruturas de poder que acarretam injustiças sociais, as quais não encontrariam no paradigma distributivo soluções adequadas, mesmo quando a estratégia utilizada for a materialização e redistribuição dos bens imateriais”.

²⁷ *Sindicalismo e Justiça Ambiental* (2000); *Rede Brasileira de Justiça Ambiental* (2001); *Mapa dos Conflitos Ambientais no Estado do Rio Janeiro - 2002/2005* (2002); *Mapa da Justiça Ambiental no Estado do Rio de Janeiro* (2002); *Mapa de Conflitos Causados por Racismo Ambiental no Brasil* (2005); *Mapeamento Social das Identidades e Territórios do Estado do Mato Grosso* (2008); *Mapa de*

ao mesmo tempo que, 1) denunciam a personificação de territórios em “zonas de sacrifício” (ACSERALD, 2010 apud COSENZA et al., 2014, p. 27) por absorverem a desigual e injusta distribuição de malefícios e benefícios ambientais²⁸, sendo estes desqualificados em virtude do modo como as populações locais “pobres e de cor” (RAMMÊ, 2012) são (ir)reconhecidas e da ausência de oportunidades de otimização de capacidades para uma existência digna, 2) defendem “o tratamento justo e o envolvimento pleno dos grupos sociais nas decisões sobre o acesso, a ocupação e o uso dos recursos ambientais em seus territórios” (SCHLOSBERG, 2007; BULLARD, 2004 apud COSENZA et al., 2014, p. 25). Nesse sentido, torna-se essencial a condução de uma lógica contra-hegemônica que valorize e reconheça coletividades étnicas, raciais e de classe que suportam repercussões ambientais nefastas em seus territórios, em um processo de busca pela efetivação do empoderamento de “vozes comunitárias e individuais” no âmago do movimento por justiça ambiental (SCHLOSBERG, 2007 apud COSENZA et al., 2014, p. 29).

Pensar em injustiça ambiental, portanto, significa perceber e compreender estruturas sociais que, ao naturalizarem tanto a debilitação de comunidades quanto a desvitalização ambiental, promovem interdependências, apoderamentos, iniquidades e opressões que geram injustiças socioambientais (YOUNG, 2009 apud COSENZA et al., 2014). A problematização destas a partir de conflitos socioambientais delineia estratégias tangíveis de enfrentamento e maximização de conjunturas que ultrapassam a dimensão ecológica. Para tanto, os autores ratificam a necessidade de se promover a justiça ambiental no que tange ao empoderamento de indivíduos e comunidades marginalizadas socialmente através do fortalecimento de identidades, reconhecimento social e participação politizada em espaços decisórios e democráticos (YOUNG, 2009; RAMMÊ, 2012; AGYEMAN et al., 2009 apud COSENZA et al., 2014).

Nesse contexto social em que direitos humanos, justiça ambiental, equilíbrio ecológico e dignidade humana se relacionam intrinsecamente²⁹ (RAMMÊ, 2012), mas não de forma harmônica, diferentes perspectivas constituintes do campo social

Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil (2010); *Mapa dos Conflitos Ambientais de Minas Gerais* (2010); *Conflitos no Campo* (2013).

²⁸ Os autores exemplificam, de um lado, “depósitos de resíduos, incineradores, aterros, poluição industrial, instalações nucleares” e, de outro, “parques, jardins, áreas verdes, água e ar limpos, comida saudável” (AGYEMAN et al., 2009 apud COSENZA et al., 2014, p. 28).

²⁹ “Não se concebe vida digna, onde se respira ar poluído, se ingere alimento envenenado, se bebe água contaminada, e se está sujeito à ação de substâncias que representam riscos à vida e à saúde” (CARVALHO, 2006, p. 78 apud RAMMÊ, 2012, p. 138).

da Educação Ambiental disputam internamente a sua afirmação hegemônica ao se apropriarem das conceituações e subjetividades aqui apresentadas a partir de lógicas diferenciadas e condutas plurais e, por isso, tornam-se objeto das reflexões subsequentes.

1.1.2 Polifonias e assimetrias: perspectivas sobre o fazer pedagógico no campo social da Educação Ambiental

A compreensão das estruturas que edificam o mundo social, ou seja, o encadeamento existente entre gêneses, relações, hierarquias, cognições, condutas, percepções e representações de sujeitos diversos, historicamente situados em diferentes espaços sociais, fundamenta uma das análises fulcrais contidas na produção intelectual de Bourdieu³⁰, a superação da dicotomia indivíduo/sociedade (MARTINS, 1990). Em contraposição às teorias iluministas que atribuem à razão individual o processo de construção do conhecimento, a sociologia de Bourdieu (1982 apud MARTINS, 1990, p. 61) consigna esta responsabilidade aos sujeitos e seus contextos sociais por considerar a sociedade a única capaz de produzir “diferentes formas, justificativas e razões para os indivíduos existirem”.

O conhecimento praxiológico inerente à sociologia de Bourdieu (1972) articula “dialeticamente a estrutura social” (MARTINS, 1990, p. 64) ao pretender superar as rupturas entre saberes, conceituados a partir de elementos polarizados, referentes ao subjetivismo (apreensão intrínseca do mundo social através de percepções espontâneas, naturais, individuais e incautas da experiência vivida) e ao objetivismo (apreensão extrínseca do mundo social através da reflexão epistemológica sobre as circunstâncias em que as estruturas foram produzidas e as relações estabelecidas). Nessa conjuntura, a correlação entre princípios teóricos e fenômenos empíricos, enquanto dimensões da vida social, explicita os sentidos atribuídos pelos sujeitos às ações realizadas nos diferentes espaços sociais, configurando o “duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1972 apud MARTINS, 1990, p. 64).

³⁰ Pierre Bourdieu (França, 1903-2002), dentre sua vasta produção sociológica, analisou a “contribuição da educação para a perpetuação da desigualdade social” a partir dos conceitos de *habitus*, campo e prática (WACQUANT, 2002, p. 98).

A mediação entre a subjetividade do sujeito e as relações que permeiam as estruturas objetivas do mundo social é articulada por Bourdieu (1974 apud MARTINS, 1990) a partir da apropriação do conceito de *habitus*, que decorre de um aprendizado socialmente incorporado e consiste em convergências estabelecidas através da inserção dos agentes sociais nos diversos espaços sociais, sendo que as particularidades e especificidades de cada classe social incidem diretamente sobre as condições sociais prementes na gênese de sua produção. O autor assevera que as características identitárias de uma determinada classe social delineiam a produção de condutas homogêneas por seus atores sociais e edificam um *habitus* conciliador de práticas peculiares a este meio social que se tornam imprescindíveis à sua existência. Entretanto, as condições objetivas compartilhadas por uma classe social, ao mesmo tempo que fortalecem o processo de homogeneização de seus atores sociais, consolidam a heterogeneidade destes perante outros sujeitos sociais pertencentes a outras classes sociais.

Ao considerar o *habitus* como “sistemas de disposições duráveis e transferíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações”, Bourdieu (1980a, p. 88-89 apud MARTINS, 1990, p. 65) reconhece a influência das diversas dimensões da realidade objetiva sobre o sujeito social que desconhece os engendramentos determinados por e determinantes de suas condutas. Assim sendo, a aquisição do *habitus* pelos atores sociais constitui-se em esquemas cognitivos e perceptivos que delineiam a realização de ações, individuais e/ou coletivas, de conservação ou transformação das estruturas vigentes em contextos sociais específicos.

Segundo Bourdieu (1982 apud MARTINS, 1990), as práticas realizadas pelos atores sociais conduzidas pelo *habitus* somente se efetivam a partir do estabelecimento de relações dialéticas entre as disposições duráveis, ou seja, o *habitus* e uma determinada situação conjuntural denominada, pelo autor, de campo. Este, por sua vez, é considerado um espaço social que se constitui mediante alicerces e propósitos particulares e específicos que garantem relações independentes com outros campos sociais, sendo que, no interior de cada um deles, há a instauração de acordos e litígios, através do estabelecimento de interesses, disputas e hierarquias, que buscam a legitimação de posições e ideais inerentes ao *habitus* dos próprios atores sociais que o integram, haja vista a preponderância do

processo de interiorização da exterioridade. Essas relações de poder existentes no âmago de cada campo social, implícitas na interposição de estruturas e atores sociais, fundamentam-se, na concepção bourdieusiana (1980b, 1982 apud MARTINS, 1990), em disposições assimétricas de capital, isto é, recursos e estratégias que embasam a atuação desses sujeitos e instituem, concomitantemente, posicionamentos imperantes e subjugados dentro do próprio campo. Tais esferas tornam-se, então, polarizadas e concorrenciais e visam, ambas, o apoderamento de posições legitimadoras dentro de um determinado espaço social.

Aqueles que monopolizam o capital específico (...), fundamento do poder e da autoridade que desfrutam em seu meio, estão inclinados a tomadas de posições ortodoxas, ou seja, de defesa dos princípios de estruturação do campo. Desta forma, adotam em suas condutas estratégias de conservação da posição dominante que nele ocupam, assim como dos fundamentos sobre os quais repousam a sua legitimação. Por outro lado, os que possuem menos volume, e/ou encontram-se despossuídos da espécie de capital exigido pelo campo, tendem a tomar posições de contestação em relação à estruturação das relações de poder e, em decorrência disto, a desenvolverem estratégias de transformação (MARTINS, 1990, p. 68).

De acordo com Bourdieu (1982 apud MARTINS, 1990), todas as ações desenvolvidas pelos atores sociais dentro de um campo social são emolduradas por premissas e demandas objetivas daquele espaço social, ou seja, delineiam-se a partir da relação estabelecida entre o *habitus* e o campo e projetam-se a partir de conexões que apresentam, como defluência, a contribuição do *habitus* na definição dos fulcros que o determinam. Por mais distintas, contrastivas e antagônicas que sejam as especificidades intrínsecas aos diferentes campos sociais, a historicidade que os permeia possibilita a confirmação de equivalências e similitudes no tocante às condições estruturais de constituição, organização e funcionamento dos campos, sendo estas as responsáveis por nortear as lógicas comportamentais de conservação ou transformação dos próprios espaços sociais.

A veemência de tais condutas é resultante da incorporação de sujeitos específicos a campos sociais também específicos, sendo que a incondicionalidade das atuações em seus meios encontra-se diretamente relacionada ao desconhecimento, pelos agentes, dos preceitos que fundamentam os campos aos quais se encontram inseridos, pois, quanto maior a obliteração do *habitus*, mais

intensas as estratégias de manutenção das relações de dominação (BOURDIEU, 1982 apud MARTINS, 1990). Em sentido oposto, a possibilidade de reestruturação social consiste na probabilidade do *habitus* ser “confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais” (MARTINS, 1990, p. 66), fato este capaz de conduzir os atores sociais, dentro de seus contextos históricos, à percepção da supremacia das estruturas sociais, circunstância esta precípua ao engendramento de nuances comportamentais baseadas em princípios e processos emancipatórios que delineiam as condições de produção da prática constituinte da liberdade que Bourdieu (1990, p. 28) considera libertadora da “ilusão de liberdade”.

Dentre os diversos aspectos da vida social que coadjuvam para a formação do *habitus*, a educação adquire relevância ímpar nas acepções do sociólogo, tanto por ensejar a categorização de alinhamentos cognitivos, perceptivos, apreciativos e representativos em agrupamentos humanos, materiais e simbólicos, quanto por determinar, de forma síncrona, as concepções, aquisições, interpretações e inserções culturais dos agentes no mundo social. Dessa forma, o conhecimento é evidenciado como uma estrutura objetiva capaz de provocar disposições intelectuais e relações de poder que perpassam a “dinâmica da reprodução do capital cultural e, através deste processo, a manutenção ou alteração das relações de força e das relações simbólicas entre as classes” (BOURDIEU, 1974 apud MARTINS, 1990, p. 69).

Compreender a Educação Ambiental a partir da noção de campo social de Bourdieu pressupõe reconhecer que, não obstante o compartilhamento de preceitos comuns entre atores e instituições sociais diversas sobre o cuidado com o meio ambiente, sobrelevam-se distinções plurais no tocante às concepções e às abordagens políticas e éticas que envolvem as ações educativas sobre a temática ambiental. Esta multidimensionalidade gravita em torno de diferenciações epistemológicas que norteiam diversas possibilidades de interpretação pedagógica no que tange às relações socioambientais que sujeitos historicamente situados estabelecem. Tais diferenciações, defendidas por grupos sociais e educacionais distintos, traduzem-se em enfrentamentos no âmago do campo quanto à orientação de sua *práxis* na busca pela legitimação de significações adversas da realidade contextual e intercessão de interesses peculiares que, em um movimento pendular, oscilam entre as estruturas de conservação e transformação das relações sociais,

assim como das relações que a sociedade estabelece com o meio ambiente (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Os discursos contraditórios e antagônicos intrínsecos ao campo social da Educação Ambiental, ao abarcarem “as normas, os valores, os interesses, os sistemas simbólicos e objetivos que orientam esse espaço social, além, evidentemente, dos conflitos que dão a medida de sua diversidade interna e da dinâmica das forças sociais que o movimenta” (BONNEWITZ, 2003 apud LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 24), fomentam a exteriorização de diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre concepções do fazer ambiental, variáveis em suas gêneses, saberes e intenções, que não se esgotam no panorama apresentado por Layrargues e Lima (2014) no que tange às macrotendências conservacionista, pragmática e crítica³¹. No entanto, as elucidações referentes a estas perspectivas são capazes de explicitar a disputa pela “hegemonia simbólica e objetiva no campo social da Educação Ambiental” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 34) e indicar possíveis caminhos que podem ser percorridos por uma Educação Ambiental que se torne profícua no enfrentamento de violações de direitos humanos e injustiças socioambientais (COSENZA et al., 2014).

A conjuntura histórica que envolveu o surgimento da Educação Ambiental no Brasil coincide com o contexto político da ditadura militar (1964-1985), período este marcado tanto pela afirmação do autoritarismo frente à negação da democracia em um cenário de conspiração golpista, deposição de um governo constitucional, cassação de parlamentares legítimos, imposição de figuras presidenciais, administração por ato institucional e decreto-lei, extinção de partidos políticos e instituição de censuras, espionagens, prisões, torturas e assassinatos, quanto pela crescente industrialização do país (LAYRARGUES; LIMA, 2011; VILLA, 2014). Perante tais circunstâncias, no sentido de atender às críticas à sociedade industrializada fundamentadas em um discurso conservacionista que objetivava despertar a sensibilidade e a afetividade humanas para com a natureza, desenvolveram-se estratégias em âmbito governamental que resultaram na criação

³¹ Sauvé (2008) explicita 15 (quinze) correntes que percorrem as inquietações referentes ao meio ambiente desde o surgimento da Educação Ambiental na década de 1970 até a primeira década do século XXI, a saber: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistêmica, científica, humanista, moral/ética, holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da eco-educação e da sustentabilidade. A autora apresenta cada uma delas a partir de parâmetros relacionados, dentre outros, às percepções dominantes sobre o meio ambiente e às intencionalidades da Educação Ambiental.

de parques estaduais e nacionais de conservação da fauna e flora (FOLADORI, 2001), sendo que estas, posteriormente, configuraram-se em ações nas esferas ambientais e educacionais relacionadas à “pauta verde” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 30), como a biodiversidade, o ecoturismo e a agroecologia.

Ao interpretar os problemas ambientais a partir de um viés antropocêntrico e ecológico, a perspectiva conservacionista de Educação Ambiental percebe o ser humano em sua individualidade, de forma desconexa com sua historicidade e sociabilidade, atribuindo-lhe a responsabilidade de causador vitimizado da crise ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Sob esse prisma, fundamenta posicionamentos educacionais que não contextualizam e não correlacionam as diversas variáveis implícitas nas questões ambientais, tornando-se, assim, utilitária e operacional para as classes política e econômica dominantes por debater a questão ambiental sob ângulos estritamente naturais e técnicos que não promovem, em nenhum momento, questionamentos sobre a ordem social vigente (LIMA, 2011, p. 149 apud LAYRARGUES; LIMA, 2014).

O fazer pedagógico caracteriza-se, então, a partir de matrizes alicerçadas em práticas de cuidado com o meio ambiente que objetivam um autoconhecimento indutor de sentimentalismos antropocêntricos e mudanças individuais e comportamentais em relação à natureza. Abordagens relativas à preservação dos recursos naturais, instigadas a partir de preocupações referentes à quantidade e qualidade destes destacam-se no cenário educacional concomitantemente a elucidações solucionistas focalizadas no tratamento do lixo, fato este que atribui à reciclagem o início de um *status* salvacionista diante do acirramento da crise ambiental. O crédito atribuído às inovações tecnológicas e à divulgação de informações educativas sobre o zelo com o meio ambiente, consideradas alternativas eficientes e eficazes para a resolução dos problemas ambientais, invisibiliza os complexos encadeamentos referentes às degradações, às injustiças e aos conflitos que se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos entre sociedade e natureza. É nessa acepção que Layrargues e Lima (2014, p. 29) conceituam a perspectiva conservacionista de Educação Ambiental como “a-histórica, apolítica, conteudística e normativa”, devido ao distanciamento de práticas educativas que possibilitem reflexões e percepções alusivas às relações de poder intrínsecas nas dinâmicas sociais que, por sua vez, apresentam implicações diretas na conjuntura ambiental.

Devido à sua funcionalidade política, econômica e social, o conservacionismo consolidou-se conceitualmente como uma tendência *sui generis* de se conceber a Educação Ambiental no Brasil e, até a década de 1990, não era possível pensá-la a partir da concepção de campo social desenvolvida por Bourdieu devido à inexistência de discursos antagônicos, sequer divergentes, sobre a compreensão, produção e apreensão do fazer ambiental no meio educacional (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013; LAYRARGUES; LIMA, 2014). Entretanto, com o fim do regime militar, a redemocratização da política brasileira e a ressignificação dos movimentos sociais que incluíram, então, a “categoria ‘ambiente’ como estratégia de luta política” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 61), os debates em torno da Educação Ambiental deslocaram-se do núcleo conservacionista e começaram a engendrar um processo de reconhecimento da dimensão social do meio ambiente (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2001 apud LAYRARGUES; LIMA, 2014).

As diferenciações epistemológicas sobre as possibilidades de configuração de novos objetos referentes à Educação Ambiental abrangeram, inicialmente, duas vertentes contrastantes a respeito do entendimento do que consistiria um problema ambiental e como a *práxis* pedagógica poderia enfrentá-lo: a perspectiva pragmática e a crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Ao explicitarem as “maneiras como o conhecimento, os discursos e as práticas sociais se produzem”, estas perspectivas foram capazes de delinear as “dinâmicas e relações contraditórias” dos projetos societários que se encontravam em disputa na objetivação do “plano social, permitindo entender as conformações do próprio campo social” (BOURDIEU, 2001 apud LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 54).

A propensão histórica neoliberal que direcionou a política brasileira a partir da década de 1990 convergiu para o processo de abertura de mercados face aos encadeamentos da globalização econômica, tendo sido esta impulsionada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial por sociedades fortemente industrializadas que precisavam expandir sua capacidade industrial e tecnológica de produção de bens de consumo (LAYRARGUES; LIMA, 2014). O enunciado de Víctor Lebow, analista de varejo norte americano da década de 1950, traduz exatamente os princípios que regeram e, em gradações geométricas, ainda regem os padrões culturais das sociedades capitalistas:

(...) a nossa enorme economia produtiva exige que façamos do consumo nossa forma de vida, que tornemos a compra e o uso de bens em rituais, que procuremos a nossa satisfação espiritual, a satisfação do nosso ego, no consumo. Precisamos que as coisas sejam consumidas, destruídas, substituídas e descartadas a um ritmo cada vez maior (LEONARD, 2007).

A forma entusiástica com que esses preceitos foram recepcionados pelas esferas política, econômica e social fomentaram o consumismo e impulsionaram a liberdade econômica através de uma nítida consciência neoliberal que, ao mesmo tempo que se mostrou eficiente e eficaz na transposição de produtos, serviços e capitais em âmbito mundial, revelou-se insidiosa tanto para o meio ambiente, quanto para as relações estabelecidas entre natureza e sociedade e entre indivíduo e sociedade, local e globalmente. Os impactos ambientais resultantes dos métodos de produção capitalistas e das estratégias de consumo neoliberais, ambos em larga escala e com implicações ininterruptas no que tange ao esgotamento dos recursos naturais e poluição do meio ambiente, configuram, então, ponderações de ordem prática que se tornam objetos fulcrais do pragmatismo - “o desenvolvimento sustentável e o consumo consciente” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 30), sem, contudo, evidenciarem a face oculta desse sistema - “os processos de desigualdade e injustiça social” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

Nesse contexto, a perspectiva pragmática de Educação Ambiental irrompe como uma “derivação histórica da conservacionista, na medida em que é fruto do processo de adaptação ao novo contexto social, econômico e tecnológico” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 67) consolidado no Brasil a partir da década de 1990. Essa proximidade efetiva-se tanto por desconsiderar a articulação entre as dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas inerentes às questões ambientais, uma vez que o eixo predominante de análise persiste focado apenas nas consequências ecológicas e não em suas causas, quanto por considerar que a problemática do lixo, agora reputado como resíduo sólido devido à sua capacidade de reaproveitamento no meio industrial, torna-se capaz de ser dirimida a partir de ações imersas em contextos recicláveis ditos sustentáveis (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Dessa forma, atribui novo sentido à relação homem-natureza através do “discurso da responsabilização individual” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29) para com o meio ambiente, sendo que esta alocação de ressignificados, ao convergir esforços para a efetivação de mudanças individuais e comportamentais direcionadas

não mais para o ambiente natural, mas, sobretudo, para os hábitos de consumo viventes no ambiente urbano, provoca um distanciamento entre as macrotendências supracitadas.

Ao se fundamentar na idealização da sustentabilidade e na abstração do consumo consciente enquanto “expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 66), a perspectiva pragmática de Educação Ambiental objetiva restaurar lacunas do sistema produtivo visibilizadas pelas lentes do consumismo, da obsolescência programada, da obsolescência perceptiva e da descartabilidade. Todavia, não interpelam posicionamentos e responsabilidades de atores sociais imersos em uma sociedade classista, deixando “à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento”. A despolitização das relações sociais que se edificam a partir de interações com o meio ambiente conflui para o desenvolvimento de atividades pedagógicas absortas pela “pauta marrom” que enfatizam apenas as esferas produtivas e consumistas no que tange a certames contra o desperdício e a reconsiderações sobre o “paradigma do lixo” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31). Estas, embora se justifiquem como sustentáveis, não ultrapassam “as fronteiras do realismo político, do economicamente viável e da conservação do *status quo*” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32). Dessa forma, tornam-se objeto de questionamentos devido ao fato das relações ambientais estabelecidas não serem interpretadas e problematizadas doravante os diversos contextos que englobam tanto a gênese quanto a dinâmica da vida social, perpetuando a invisibilidade de aspectos relacionados às injustiças sociais.

Nesse cenário de assertivas capitalistas, a hegemonia do campo social da Educação Ambiental foi conquistada pelo viés pragmático, entre outras razões, por legitimar, e não interpelar, a manutenção da ordem política, econômica, social, cultural e ecológica dominante (LAYRARGUES; LIMA, 2014). Entretanto, postura oposta e contra-hegemônica é assumida e defendida pela macrotendência crítica que, ao abordar pedagogicamente a problematização de conjunturas societárias a partir do estabelecimento de conexões entre os conflitos ambientais e sociais, não concebe a crise ambiental como uma expressão de “problemas da natureza” e sim como uma exteriorização de “problemas que se manifestam na natureza”, uma vez

que estes se originam “nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 29).

O fortalecimento dos movimentos sociais brasileiros a partir da década de 1990, envoltos por preocupações tangentes à questão da diversidade, propicia que suas lutas sejam engendradas a partir de princípios referentes à reorganização da sociedade e, segundo Loureiro e Layrargues (2013, p. 60), “qualquer movimento nesse sentido representa novas formas de se relacionar com a natureza, sejam elas mais ou menos sustentáveis”. Nesse sentido, os autores percebem a conformação dos movimentos sociais durante as décadas subsequentes como espaços públicos de explicitação de conflitos sociais e ambientais atrelados a lutas democráticas fundamentadas em questões estruturais, como o processo de acumulação de riquezas e a consequente desigualdade entre as classes sociais, convicções estas precípuas a “qualquer movimento de ruptura e superação societária” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 62).

A articulação desses enfrentamentos com Educação Ambiental pressupõe politizar e reificar o debate ambiental mediante propalações sobre as adversidades capitalistas e as discrepâncias dos processos produtivos, de forma a tornar perceptível a indissociabilidade existente entre a valorização do capital e a violência social e ambiental (MÉSZAROS, 2002 apud LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Nesse sentido, a perspectiva crítica de Educação Ambiental ressignifica o debate ambiental no interior do campo social atribuindo-lhe uma identidade fundamentada em posicionamentos freireanos e marxistas sobre a imprescindibilidade de uma educação libertadora e transformadora ancorada na compreensão das estruturas impostas pelos parâmetros do desenvolvimento da sociedade capitalista, que reproduzem historicamente as relações sociais de dominação e submissão, construídas na interface ser humano e natureza (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A fruição de premissas críticas pela Educação Ambiental viabiliza “a formação humana e a formação política” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 65) como eixos condutores de ações pedagógicas que são desenvolvidas no sentido de indagar “o paradigma disciplinar e fragmentário dominante” (LOUREIRO, 2012b, p. 122); conceber o método dialético como uma prática racional de dialogicidade; e edificar o conhecimento de forma correlacionada com o contexto (construção de sentidos e significados a partir da inserção dos textos em seus contextos de uso, mediante a interação social), com o global (confluência das partes), com o

multidimensional (constituição das especificidades dos sujeitos doravante o envolvimento destes na diversidade de aspectos da vida social) e com o complexo (interdependência existente entre elementos distintos que se tornam indissociáveis na organização do todo social) (MORIN, 2002, p. 36 apud LOUREIRO, 2012b).

Layrargues e Lima (2014) indicam linhas de análise sociológica perscrutadas pela perspectiva crítica que suscitam no fazer educativo ambiental a imersão de conceitos como cidadania, democracia, participação, emancipação e transformação e, ao mesmo tempo, impulsionam os movimentos sociais pautados na ecologia política que reinterpretam o ambientalismo a partir da compreensão dos mecanismos de reprodução e contestação social. Isto posto, esta experiência educativa objetiva, teórica e metodologicamente, transcender a sensibilização e a transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos; vincular o conhecimento científico à superação das relações de alienação e expropriação intrínsecas à sociedade capitalista; fomentar a percepção dos problemas ambientais de forma concatenada às conjunturas cultural, econômica, política, ideológica e social inerentes ao processo de constituição e reprodução das classes sociais; interligar a teoria (o saber) e a prática (o agir) no processo de intervenção e transformação da realidade a partir da problematização contextual; garantir a participação coletiva na construção dialógica necessária à resolução de conflitos socioambientais que permeiam as relações estabelecidas entre natureza e sociedade (LOUREIRO, 2005d).

A partir da historicidade, da multidimensionalidade e da especificidade dos sujeitos, ou seja, da resignificação de suas culturas, valores, identidades e subjetividades, a perspectiva crítica de Educação Ambiental fomenta, através da “atuação humana consciente” (LOUREIRO, 2012b, p. 130), a construção de um novo projeto societário pautado em dimensões ambientalistas e societárias que possibilite a transformação das relações sociais de “degradação intensiva da natureza e da condição humana” (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013, p. 64). Ao contextualizar as demandas socioambientais em níveis local e global, defronta-se com a reificação de situações de desigualdades sociais, tornando-se nítido que esta macrotendência, apesar de não usufruir da condição hegemônica no campo social da Educação Ambiental, é a perspectiva capaz de enfrentar “violações de direitos humanos e injustiças socioambientais que acometem populações socioambientalmente vulneráveis” (COSENZA et al., 2014, p. 22).

Uma Educação Ambiental que apresente o compromisso social para com a justiça ambiental, segundo Cosenza et al. (2014), consiste em promover uma aproximação dialógica entre a perspectiva crítica de Educação Ambiental e os processos indutores de conquista e proteção do equilíbrio ecológico e dos direitos humanos. Esta articulação conflui em problematizações sobre a conversão da colonialidade do ser, do poder e do saber (QUIJANO, 2014) em situações de vulnerabilidade socioambiental vivenciadas por populações excluídas política, econômica e socialmente via patamares capitalistas, fazendo-se necessário, então,

1) considerar contextos socioeconômicos, políticos e culturais em suas especificidades; 2) reconhecer o protagonismo de atores sociais individuais e comunitários em situação de risco e ativismo; 3) compreender e desvelar assimetrias de poder e complexos esquemas (distributivos, participativos e/ou de reconhecimento) de opressão social que perpetuam desigualdades socioambientais (COSENZA et al., 2014, p. 31-32).

A transformação dessas premissas em práticas pedagógicas emancipatórias faz com que Cosenza et al. (2014) referenciem Kaza (2002), Peloso (2013), Arroyo (2011), Haluza-Delay (2013) e Cosenza e Martins (2013) para abordarem as relações estabelecidas entre escola e comunidade no que tange à problematização de vivências e experiências de precarização e retrocesso em seus territórios e à percepção de possibilidades de intervenção nesses espaços sociais. Para tanto, enfatizam o desenvolvimento de aspectos cognitivos pautados em questões controversas que, envoltas pela criticidade e eticidade, sejam capazes de visibilizar degradações, injustiças e conflitos socioambientais.

Os autores preconizam que a compreensão do ambiente escolar e comunitário a partir de um viés que exteriorize problemáticas penetrantes em sua cotidianidade pressupõe registro de observações individuais e coletivas, realização de inferências, análise de discursos e defesa de argumentos sobre o que se considera injusto, para que, assim, se torne viável o planejamento de espaços socioambientalmente justos e sustentáveis. Nesse sentido, o envolvimento de gestores/as, professores/as e alunos/as em ações participativas e colaborativas que oportunizem protagonismos sociais é condição precípua para o empoderamento da escola, *lócus* privilegiado de formação de sujeitos que objetivam elucidar e transmutar o mundo através de perscrutações inerentes à complexidade e à

materialidade das diversas relações que se constituem na e são constituintes da *práxis* social.

Considerando o pressuposto de que as práticas educativas desenvolvidas em contextos escolares são norteadas por preceitos legais e institucionais elaborados por instâncias hierárquicas a partir da implementação de políticas públicas, na próxima seção apresento dispositivos que, longe de abarcarem a sua totalidade, respaldam e embasam ações referentes à Educação Ambiental nas instituições de ensino de Educação Básica. Em âmbito local, especificamente nas escolas da rede estadual que oferecem o Ensino Médio jurisdicionadas à SRE/JF, essas ações configuram-se em projetos de Educação Ambiental.

1.2 Ressonâncias socioambientais e educacionais de uma política pública: a Política Nacional de Educação Ambiental

1.2.1 A Educação Ambiental nos contextos do Ministério do Meio Ambiente, do Ministério da Educação e do Estado de Minas Gerais

O processo de construção de uma política pública pautado na proposta de Howlett e Ramesh (1995 apud BAPTISTA; REZENDE, 2015) pressupõe a condensação de diversas fases que se referem à identificação da agenda (identificação de um problema social e reconhecimento de sua dimensão pública por instâncias governamentais), da formulação da política (estruturação e confrontação de propostas de ação exequíveis capazes de solucionar o problema), da tomada de decisões (definição política e técnica, que se pretendem eficientes e eficazes, de intervenções na resolução de um problema), da implementação da política (desenvolvimento de ações estratégicas em um determinado contexto) e da avaliação da política (monitoramento e avaliação de processos, resultados e impactos). A delimitação dessas fases induz à percepção de que existem momentos distintos a serem experienciados durante a construção de uma política, cada qual com suas especificidades, intencionalidades e imprevisibilidades contextuais que direcionam sua factibilidade.

De encontro a essa perspectiva analítica tradicional, Ball e Bowe (1992 apud REZENDE; BAPTISTA, 2015) apresentam uma abordagem do ciclo de política fundamentada em proposições condizentes com a unicidade de um decurso

permeado por diferentes contextos que se inter-relacionam de forma atemporal e labiríntica, não sendo estes considerados etapas da política, e sim o todo da política devido ao nível de imbricação existente entre eles, o que impossibilita análises fragmentadas em virtude da interação que se estabelece, e é estabelecida, na historicidade de seus elementos constituintes: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto da influência é aquele no qual os discursos políticos, (...) ou o pensamento sobre as políticas, são ou podem ser formados e/ou transformados a partir da ação política. (...) Neste contexto estão envolvidas as influências globais e internacionais que podem ser entendidas tanto pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais (...), quanto pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de algumas 'soluções' oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (...). Já o contexto da produção de textos é aquele onde os textos políticos são produzidos. (...) São resultado de disputas e acordos produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política, possuindo uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém não evidente ou simples, tendo em vista que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. (...) O contexto da prática é apontado como uma arena de conflitos e contestações, que envolve a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, tal como ela é vista pelos 'leitores' (REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 277-278).

Tais esclarecimentos tornam-se importantes para a compreensão dos pressupostos, desdobramentos e implicações da Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999), que institui a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA e do Decreto nº 4.281 (BRASIL, 2002) que a regulamenta na concavidade de um cenário envolvido internacionalmente com a questão ambiental, uma vez que, segundo a proposta de Ball e Bowe (1992 apud REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 281), torna-se imprescindível entender como uma política pública "se move entre os distintos contextos e dentro de cada um deles, bem como a maneira como se transforma quando está se movendo ao longo de sua trajetória". Torna-se necessário, ainda, considerar que sua edificação se baseia em dois pilares:

- 1) [na] busca constante de diálogo, apoio dos envolvidos e obtenção de consenso quanto às diretrizes, aumentando o grau de aprovação e capacidade de implementação;
- 2) [na] definição de normas, instâncias públicas deliberativas e procedimentos para a solução dos

conflitos e situações imprevistas que surgem no processo (LOUREIRO, 2012b, p. 96).

Em um resgate histórico, destacam-se algumas conferências internacionais das quais o Brasil tornou-se membro signatário e seus respectivos influxos em âmbito nacional. A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Estocolmo, 1972), que acarretou no Programa Internacional de Educação Ambiental (UNESCO, 1975). A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), que fomentou a Lei nº 6.938 (BRASIL, 1981), que institui a Política Nacional do Meio Ambiente - PNMA; e o art. 225 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - CF (BRASIL, 1988) no que tange à explicitação do Meio Ambiente e da Educação Ambiental. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), que suscitou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio-92 (Rio de Janeiro, 1992), que resultou, dentre outros, na Agenda 21; na Carta da Terra; no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; na primeira, na segunda e na terceira edições do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA (1994, 2003, 2005); na inclusão do tema transversal Meio Ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997b); e na Lei 9.795 (BRASIL, 1999), que institui a PNEA. O Fórum Global para o Desenvolvimento Sustentável (Joanesburgo, 2002), que instigou a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005-2014). A Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - Rio+20 (Rio de Janeiro, 2012), que induziu, dentre outros, a Resolução nº 02 (BRASIL, 2012b), que estabelece as DCNEA; e a 4ª edição do ProNEA - Educação Ambiental: por um Brasil Sustentável (BRASIL, 2014e).

Os dispositivos engendrados a partir de uma crise ambiental que, como visto, não engloba apenas o meio ambiente em seu aspecto natural mas, sobretudo, as relações sociais que se materializam na natureza, mesmo não traduzindo o reconhecimento, o compromisso e a responsabilidade legal e institucional da Educação Ambiental para com as mudanças pretendidas, uma vez que o cerne da questão, ou seja, o modelo de desenvolvimento instituído pelo modo de produção capitalista, em momento nenhum é problematizado, configuram a PNEA (BRASIL,

1999) enquanto política pública de competência interministerial do MMA e do MEC. Especificamente no caso em pauta, não obstante uma política pública ter sido elaborada objetivando a realização de um conjunto de intervenções e ações estatais direcionadas para impactar assertivamente a sociedade sob um determinado viés ideológico, tanto a conjuntura social, política e histórica, quanto a confrontação epistemológica, analítica e pedagógica que permeia a busca pela hegemonia no campo social da Educação Ambiental, são desconsideradas no seio da oficialidade de preceitos legais.

Verdade seja dita: a legislação tem sido uma alquimia desconhecida para o povo. É assunto para 'especialistas' que manipulam e desvendam os caminhos no labirinto complexo das normas jurídicas. Assim, a lei que deveria sair do povo, passa a ser atributo do Estado, que deveria realizar alguma concepção de justiça, torna-se possível instrumento de dominação, que deveria regular a sociedade, passa a justificar as desigualdades (AGUIAR, 1994 apud LAYRARGUES, 2002, p. 1).

Layrargues (2002) evidencia que, por intermédio de aportes hegemônicos que consideravam imprescindível a constituição de novas posturas éticas e morais entre sociedade e natureza, a institucionalização da PNEA (BRASIL, 1999) ocasionou a inserção precoce da dimensão ambiental no contexto educacional brasileiro, fato este corroborado pela inexistência de refutações políticas ao texto do projeto de lei, ausência de articulações sociais de educadores/as ambientais, exiguidade teórica e científica concernente à Educação Ambiental e imprecisão política e ideológica sobre o fazer pedagógico ambiental.

O autor argumenta que 1) discursos e interesses contraditórios e conflitivos, como por exemplo de organizações econômicas e sociais, não se defrontaram nas delimitações da matéria quanto aos possíveis “entraves ao enfrentamento das questões ambientais”, tornando desnecessária, durante a elaboração da política pública, a mediação estatal em prol de um consenso preexistente considerado irrefutável; 2) a formulação da política pública precedeu as estruturas sociais necessárias à realização de conferências coletivas e participativas sobre as reais demandas da PNEA (BRASIL, 1999), visto que instâncias de gestão colegiada, como o Órgão Gestor e as Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental – CIEA (BRASIL, 2005b), foram instituídas posteriormente à publicação

da Lei através do Decreto que a regulamentou³²; 3) no que tange aos efeitos da Educação Ambiental, existe uma correlação inversamente proporcional muito menos exequível entre “consciência ecológica e degradação ambiental” do que entre “justiça social e degradação ambiental”, em razão de a “justiça socioambiental” pressupor uma equidade na distribuição dos “benefícios e prejuízos da exploração ambiental no tecido social”; 4) as adjetivações emergentes para a Educação Ambiental - crítica, emancipatória, libertadora, transformadora, dentre outras, ao mesmo tempo que se distanciam do viés naturalista e conservacionista que “preconiza o enfrentamento apenas da agressão humana à natureza”, aproximam-se do socioambientalismo ao reconhecerem “a dimensão político-ideológica da Educação Ambiental” alicerçada em princípios capazes de enfrentarem “a exploração da natureza e do humano pelo próprio humano”, no sentido da promoção de uma transformação social (LAYRARGUES, 2002, p. 2-5).

Para Layrargues (2002, p. 6-7), a credibilidade ingênua ou dissimulada atribuída à conjectura de que a “ressignificação de valores culturais” apresenta a capacidade de, por si só, facear a crise ambiental contemporânea, delineou a agenda referente ao processo de elaboração da PNEA (BRASIL, 1999). O problema social identificado consistia, simplesmente, em garantir o enfoque ambiental em todos os espaços educativos formais e não-formais como estratégia plausível, propícia, satisfatória e qualificada para “providenciar o esverdeamento da sociedade, contaminando todas as tramas do tecido social”. A partir desta premissa, o autor denuncia possíveis inferências relativas ao fato de que a otimização da “consciência ecológica” mediante mudanças culturais e éticas, se mostre capaz, por si só, de transformar as relações entre sociedade e natureza favoravelmente a esta, gerando, assim, uma redução da degradação ambiental através da “capilaridade da Educação Ambiental”.

Nesse sentido, Layrargues (2002, p. 7) defende a ideia de que a construção da agenda para a elaboração desta política pública brasileira no final da década de 1990, contexto este de fortalecimento de políticas econômicas neoliberais, deveria ter sido confrontada por propostas de ação fundamentadas em um viés sociológico,

³² O Decreto nº 4.281 (BRASIL, 2002) que regulamenta a PNEA estabelece que o seu Órgão Gestor seja assessorado por um Comitê Assessor constituído por órgãos, entidades e setores, especificando que a representação do setor educacional e ambiental dar-se-á através das Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental. Após quatro anos de publicação do Decreto supracitado, o Decreto nº 44.264 (MINAS GERAIS, 2006a), institui a CIEA/MG.

e não estritamente ecológico, que explicitasse a “função social da Educação Ambiental” numa perspectiva contra-hegemônica. Para o autor, esse cenário poderia ter sido impulsionado caso a questão ambiental fosse apreendida a partir da “justiça distributiva entre os benefícios da exploração ambiental e os prejuízos dos riscos e danos da degradação ambiental” e a Educação Ambiental, por sua vez, como “uma instância político-pedagógica que subsidiasse o processo de gestão ambiental coletivo e participativo, regulador de um mecanismo distributivo”. Relegada a segundo plano, a discussão central tangente à concatenação entre “as relações sociais e econômicas que determinam e condicionam a crise ecológica contemporânea” não encontra espaço para ressoar em meio aos aspectos morais e comportamentais que se fazem prevaletentes no corpo da Lei.

Ao se enfatizar a relação sociedade e natureza, direciona-se o foco “mais para a natureza do que para a sociedade”, vislumbrando-se uma atuação individual e moral no que tange aos problemas ambientais, ao passo que, através de uma abordagem sociológica, possibilitar-se-ia o direcionamento de atenções e intenções “mais para a sociedade do que para a natureza”, visibilizando-se “riscos e conflitos socioambientais” em um contexto político de busca coletiva por justiça social. Sob este ângulo, a Educação Ambiental assumiria o compromisso de diferenciar as causas da crise ambiental - relações sociais mercantilizadas, de suas consequências - degradação ambiental e humana (LAYRARGUES, 2002, p. 10-11).

Ao ressaltar a discrepância social existente em relação ao desfrute “das regalias e privilégios da privatização dos ganhos e socialização das perdas derivadas do uso e abuso da apropriação privada dos recursos naturais”, Layrargues (2008, p. 8) reconhece o caráter conservacionista intrínseco na Lei que, por sua vez, endossa as formas latentes de manutenção do poder hegemônico dominante através da “adequação das relações humanas somente na interação com a natureza, mantendo inalterada a estabilidade da moral social dentro das relações sociais”. Para o autor, “a reforma de um setor da educação, que diz respeito à relação sociedade e natureza, mas a preservação do outro setor da educação, que diz respeito à relação dos indivíduos entre si, sinaliza também que a Lei cumpre a função de reprodução social” (LAYRARGUES, 2002, p. 9) ao garantir conveniências referentes a variabilidades e invariabilidades sempre que necessário.

A Educação Ambiental compreendida nessa perspectiva de transmissão de conhecimentos comportamentais ecologicamente corretos, “pressupõe a existência

de um desequilíbrio ecológico num mundo sem conflito social” onde as relações sociais que, porventura, se tensionam, não apresentam correlação com a crise ambiental, uma vez que esta é concebida como resultante de agressões do ser humano para com a natureza e não da ação exploratória de forças econômicas produtivas. Ignora-se, portanto, os atores sociais e suas relações historicamente construídas; as degradações, ameaças, conflitos e injustiças socioambientais; os interesses antagônicos na apropriação descabida e na utilização despótica dos recursos naturais; a inércia política, falta de participação e reconhecimento das classes populares; “a concentração de renda, exclusão social, marginalidade, pobreza e exploração do trabalho” (LAYRARGUES, 2002, p. 9).

À medida que a PNEA (BRASIL, 1999) distancia-se de tais premissas, refuta-se de efetuar na *práxis* pedagógica a articulação entre as dimensões sociais e ambientais, ou seja, de “convergir a luta pela justiça social com a luta pela proteção ambiental” (LAYRARGUES, 2002, p. 9). Efetiva-se, portanto,

(...) contra a inconsciência ecológica, uma consciência ecológica; contra o desconhecimento da estrutura e dinâmica de funcionamento dos sistemas ecológicos, uma informação ecológica; contra a agressão à natureza, uma Educação Ambiental. Mas contra um processo de alienação, nada se diz sobre a conscientização no sentido freireano; contra o desconhecimento da estrutura e dinâmica de funcionamento dos sistemas sociais, outro silêncio (LAYRARGUES, 2002, p. 10).

Não obstante os princípios básicos da Educação Ambiental expressos no art. 4º da Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999), com destaque para os incisos “I) o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo” e “II) a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade”, assim como os objetivos fundamentais explícitos no art. 5º da referida Lei, com ênfase nos incisos “I) o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” e “III) o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”, tais dizeres não ultrapassam proposições meramente textuais. A presença de tais questões em enunciados oficiais demonstra que, de alguma forma e por algum motivo, os formuladores da política se apropriam de expressões específicas

do discurso contra-hegemônico e as exploram no contexto das políticas públicas, entretanto, nessa transposição, há um esvaziamento de seus sentidos originais, uma vez que aspectos estruturais não são contemplados legalmente na correlação social proposta (LAYRARGUES, 2002, 2012; LOUREIRO, 2012b; DIAS, 2013).

Ao “omitir os conceitos de conflito, risco, justiça socioambiental e gestão ambiental e acentuar o conceito de problema ambiental, a Política Nacional de Educação Ambiental reforça a perspectiva unidimensional e reducionista” (LAYRARGUES, 2002, p. 11) do ambientalismo pragmático. Este, por sua vez, focaliza “a Educação Ambiental no âmbito das mudanças climáticas, da produção e consumo sustentáveis e da economia verde, com sua face normativa e nada questionadora do atual modelo civilizatório” (LAYRARGUES, 2012, s.p.), como uma estratégia compensatória à performance de mercados nacionais e internacionais e, simultaneamente, como um instrumento ideológico e despolitizado de conservação do *status quo* da sociedade capitalista (LAYRARGUES, 2002).

Em relação à questão conceitual, Cosenza (2014, p. 84) apresenta um contraponto ao enfatizar que significações discursivas podem ultrapassar tanto a presença quanto a ausência de determinados conceitos textuais, sem deixar de reconhecer a relevância destes. Ao considerar que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, instigado pela Eco-92, foi capaz de correlacionar “a educação à busca de uma sustentabilidade global equitativa”, a autora afirma que o documento,

(...) apesar de não mencionar diretamente a justiça ambiental ou os conflitos socioambientais, assume tais premissas na medida em que sinaliza que as causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em subconsumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria.

Sujeitos e comunidades vitimizadas por estruturas capitalistas de acumulação de capital via exploração e degradação do trabalho e do meio ambiente comumente não são consumidos apenas por “custos econômicos”, mas também por “custos ecológicos”. Além de seus interesses serem negligenciados, são submetidos a injustiças socioambientais mediante exposição facciosa a “riscos e danos ambientais” impostos de forma desarrazoada em contraposição a privilégios

usufruídos por uma “elite político-econômica” e social que, ao mesmo tempo que conforma, é conformada por relações assimétricas de poder (LAYRARGUES, 2002, p. 9-11).

Nesse diapasão, o fomento à prática da cidadania nas mais diversas instâncias societárias torna-se condição precípua para o enfrentamento das injustiças socioambientais através da irradiação de “processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente)” (SORRENTINO et al. 2005, p. 287). No que diz respeito à Educação Ambiental, comprometer-se

(...) com a formação da cidadania não tem a ver apenas com uma nova maneira de encarar a relação sociedade e natureza, mas, sobretudo, rever a maneira de encarar a relação homem e homem, ou melhor, capital e trabalho, patrão e empregado, classe alta e baixa, explorador e explorado, elite e povo, rico e pobre, cidadão consumidor e marginal excluído, agressor e vítima da natureza. Falar da relação sociedade e natureza e ficar restrito a essa lógica significa um mascaramento ideológico da realidade social, que por mais que se fale também em democracia, cidadania, participação e emancipação, esses conceitos não podem ser aplicados na relação sociedade e natureza, apenas nas relações sociais (LAYRARGUES, 2002, p. 10).

A formação cidadã vem sendo amplamente utilizada na formulação de documentos que orientam a educação, mas esse conceito, assim como os citados anteriormente, sofrem um esvaziamento de sentido na ação educativa e na *práxis* pedagógica. Apesar das condições não apetentes aduzidas por Layrargues (2002) no processo de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil via PNEA (BRASIL, 1999), o autor sustenta que sua oficialização mobilizou os/as educadores/as ambientais a encadearem axiomas capazes de conduzi-los efetivamente uma Educação Ambiental “que permita a articulação com a crítica social” (LAYRARGUES, 2002, p. 13). Essa repercussão pode ser observada mediante produções bibliográficas sobre a Educação Ambiental, editoradas e publicadas institucionalmente pelo MMA com o apoio do Órgão Gestor da PNEA (BRASIL, 1999)³³, tangentes a aportes teóricos e metodológicos de fazeres

³³ Refiro-me às seguintes publicações: Identidades da Educação Ambiental Brasileira (BRASIL, 2004), Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores - v. 1 (BRASIL, 2005d), Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos

ambientais que, por sua vez, incorporam conceitos considerados por Layrargues (2002) imprescindíveis a uma Educação Ambiental não pragmática e contra-hegemônica, que busca a superação “das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade” (SORRENTINO et al., 2005, p. 287).

Dentre a diversidade de vertentes políticas, epistemológicas e pedagógicas intrínsecas no campo social da Educação Ambiental, tais exemplares apresentam configurações identitárias que aproximam, conformam e ressignificam esse cosmo socioeducativo a partir de um viés crítico e emancipador. Nesse sentido, aprofundam-se saberes e fazeres correlacionados a diversos conceitos que se tornam centrais nas abordagens realizadas a partir de interpretações, contextualizações e problematizações efetivadas por autores que concebem a Educação Ambiental como estratégia de transformação social, sendo alguns deles: complexidade, alteridade, inter e transdisciplinaridade, pedagogia da práxis, pertencimento, justiça ambiental, sociobiodiversidade, pesquisa-ação-participante, emancipação, mediação, ética socioambiental, empoderamento, atores socioambientais, capital social, dimensões sociais da sustentabilidade, proteção socioambiental, responsabilidade socioambiental, ecopolítica, hegemonia e contra-hegemonia, conflitos socioambientais, ecossocialismo, problemática socioambiental, gestão territorial, subjetividade, contextos de aprendizagem, metodologias participativas (BRASIL, 2004, 2005d, 2007d, 2009, 2014f). Tais apropriações compreendem um arcabouço teórico que evidencia os conflitos sociais que perpassam a questão ambiental e, segundo Layrargues (2002), confluem para uma Educação Ambiental congruente com a dimensão política que refuta a ideologia hegemônica e a manutenção do status quo.

No entanto, mediante a atuação conjunta e colaborativa do MMA e do MEC sob a égide do Órgão Gestor da PNEA (BRASIL, 1999), os programas desenhados pelo MMA a partir das diretrizes do ProNEA³⁴ para serem implementados em parceria com as CIEA (BRASIL, 2005b), instituições governamentais e organizações da sociedade civil dos diversos entes federados, com destaque para Município

educadores - v. 2 (BRASIL, 2007d), Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007 (BRASIL, 2009) e Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores - v. 3 (BRASIL, 2014f).

³⁴ A primeira edição do ProNEA foi lançada pelo MMA em parceria com o MEC no ano de 1994, seguidas da segunda edição em 2003, da terceira edição em 2005 e da quarta edição em 2014 (BRASIL, 2014e).

Educadores Sustentáveis (BRASIL, 2005f) e Formação de Educadores Ambientais (BRASIL, 2005e), assumem discursos através dos quais se propaga a ideia de que os mesmos “destinam-se a promover o questionamento de um modo de produção e consumo que destrói a biodiversidade e compromete a sobrevivência, procurando promover mudanças de atitudes e comportamentos e ações coordenadas de melhoria das condições socioambientais” (SORRENTINO et al., 2005, p. 291). Não obstante as estratégias desenvolvidas referentes a coletivos educadores, educomunicação socioambiental, intervenção socioeducacional como práxis pedagógica, estabelecimento de comunidades interpretativas e de aprendizagem, acesso a instrumentos pertinentes à problemática socioambiental contextual, criação de “salas verdes, (...) plataformas de educação à distância, (...) apoio a oficinas de trabalho, dentre outras” (SORRENTINO et al., 2005, p. 292), a praticabilidade de ações correlatas a conflitos e injustiças socioambientais não se faz presente entre as proposituras da esfera governamental do MMA.

Esta assertiva acrítica também historiciza as ações de Educação Ambiental propostas pelo MEC em parceria com o MMA, uma vez que, com o intuito de tornar a Educação Ambiental um processo perene em todos os contextos escolares, direcionou seus influxos no sentido de realizar Conferências Nacionais Infantojuvenis pelo Meio Ambiente a partir dos temas Vamos cuidar do Brasil (2003), Vivendo a diversidade na escola (2006), Mudanças ambientais globais (2009) e Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis (2013); incentivar a constituição de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-Vida (BRASIL, 2007c); estimular a participação dos/as alunos/as nos Conselhos Jovens pelo Meio Ambiente através do Programa Juventude e Meio Ambiente (BRASIL, 2005c); implementar a Agenda 21 na Escola (BRASIL, 2012c); e “apoiar professores a se tornarem educadores ambientais abertos para atuar em processos de construção de conhecimentos, pesquisa e intervenção educacional com base em valores voltados à sustentabilidade em suas múltiplas dimensões” (SORRENTINO et al., 2005, p. 293).

Nesse contexto, as DCNEA irrompem como um aporte crítico discursivo norteador de fazeres ambientais em conjunturas escolares. Mesmo respaldadas em dispositivos legais que não explicitam o viés socioambiental da Educação Ambiental a partir da perspectiva da justiça ambiental, o vocábulo desponta no cenário institucional de forma correlacionada à justiça social e aos direitos humanos. Ambas, justiça ambiental e justiça social, fundamentam-se em um princípio que se torna

preceito comum no ordenamento jurídico brasileiro³⁵, a saber, a formação e o exercício da cidadania, conferindo à *práxis* pedagógica o desafio de efetivar uma Educação Ambiental responsável, propositiva, crítica, participativa, democrática, ética e “comprometida com a construção de sociedades justas e sustentáveis” (BRASIL, 2012b, art. 12).

Posteriormente à IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (BRASIL, 2013a), cujo foco centralizou-se na propagação da sustentabilidade escolar, o MEC implementou, através do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, no formato operacional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola - FNDE, o PDDE Escolas Sustentáveis³⁶. Dentre as ações desenvolvidas concomitantemente, destacam-se duas.

A primeira consistiu no oferecimento de cursos de Educação Ambiental para profissionais da educação nas modalidades extensão (Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Dimensões da Sustentabilidade), aperfeiçoamento (Aperfeiçoamento em Educação Ambiental) e especialização (Educação Ambiental com ênfase em espaços educadores sustentáveis), em parceria com diversas Instituições de Ensino Superior - IES do país, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – RENAFOR (BRASIL, 2011b). Esses cursos foram ofertados mediante demanda e interesse dos próprios profissionais da área educacional a partir de indicação prévia realizada virtualmente em uma das abas do PDDE Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014b).

A segunda respaldou o desenvolvimento de ações passíveis de financiamento nas unidades escolares que visassem a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental. Objetivava, assim, transformar espaços escolares em “espaços educadores sustentáveis” através do desenvolvimento de “processos educativos permanentes e continuados capazes de sensibilizar a comunidade escolar para a construção de uma sociedade de direitos,

³⁵ Refiro-me ao art. 225 da CF (BRASIL, 1988); ao art. 2º da Lei nº 6.938 (BRASIL, 1981), que dispõe sobre a PNMA; aos art. 32 e 36 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; à Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999), que institui a PNEA; ao Decreto nº 4.281 (BRASIL, 2002), que regulamenta a PNEA; aos art. 9º, 16, 24, 43 e 57 da Resolução nº 04 (BRASIL, 2010c), que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNGEB; e à Resolução nº 01 (BRASIL, 2012a), que estabelece Diretrizes Nacionais para os Direitos Humanos - DNDH),

³⁶ A Resolução nº 18 (BRASIL, 2013b) oficializou a implementação do PDDE Escolas Sustentáveis no ano de 2013, tendo sido revogada pela Resolução nº 18 (BRASIL, 2014c), que oficializou a implementação do PDDE Escolas Sustentáveis no ano de 2015.

ambientalmente justa e sustentável” no que tange à gestão, ao espaço e ao currículo, mediante as seguintes finalidades previstas na Resolução nº 18 (BRASIL, 2014c) do MEC:

- I- apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (Com-Vida), coletivo escolar que, entre outras atribuições, deve promover o diálogo e pautar decisões sobre a sustentabilidade socioambiental, a qualidade de vida, o consumo e a alimentação sustentáveis e o respeito aos direitos humanos e à diversidade;
- II- promover possível adequação no espaço físico da escola, visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética, uso racional da água, luminosidade, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes;
- III- promover a inclusão da temática socioambiental no projeto político-pedagógico da escola.

Diante do exposto, evidente se faz a propagação do conceito sustentabilidade nos diversos contextos escolares por intermédio de diferentes programas, projetos, ações e/ou cursos de formação continuada de Educação Ambiental. Apesar das considerações de Sorrentino et al. (2005, p. 293) sobre as possibilidades intrínsecas a estes movimentos governamentais de potencializarem “o enraizamento da Educação Ambiental a partir de uma ética ecológica que promova transformações empoderadoras dos indivíduos, grupos e sociedades”, imprescindível se faz compreender que a unicidade inerente à ideia de ética ecológica vai de encontro à pluralidade contida na diversidade que é compartilhada pelos seres humanos, descaracterizando diferentes necessidades e interesses de comunidades e populações que experienciam diferentes contextos socioambientais em suas mais diversas dimensões (COSTA; LOUREIRO, 2015). Desta percepção depreende-se que tais potencialidades podem tencionar apenas transformações atitudinais e comportamentais baseadas em princípios morais relacionados a aspectos ecológicos, mesmo que revestidos por um discurso participativo e social. Isso porque percursos trilhados a partir de subterfúgios tangentes às esferas produtivas e consumistas, mesmo que sejam envolvidos por processos que objetivem promover sensibilizações e conscientizações, efetivam uma sustentabilidade que não se apresenta de forma conspectiva, sistêmica e estrutural, significando, tão somente, a legitimação de preceitos hegemônicos de manutenção da ordem social, econômica,

política, cultural, ambiental e humanitária estabelecida na e pela sociedade capitalista.

Essa propensão conservacionista também é observada nas ações implementadas pelo Estado de Minas Gerais, devidamente fundamentada na Lei Estadual nº 15.441 (MINAS GERAIS, 2005c) que, ao regulamentar o inciso I do § 1º do art. 214 da Constituição do Estado (MINAS GERAIS, 1989), institui a seguinte responsabilidade estatal: “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e disseminar, na forma da lei, as informações necessárias à conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

O Programa de Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2004) alicerçou-se na pesquisa realizada pela Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais - CIEA/MG³⁷, *Mapeando a Realidade da Educação Ambiental de Minas Gerais*, que evidenciou como objeto de investigação órgãos públicos, instituições não-governamentais, instituições de ensino e empresas. Foram levantadas informações sobre capacidade de mobilização de recursos materiais e humanos; atuação na área socioambiental a partir da identificação da população atingida, da zona de atuação, da renda/escolaridade do público-alvo, da existência de parcerias, da área específica de atuação e dos principais métodos de ação utilizados; projetos e ações voltados para as questões ambientais; e os principais problemas ambientais, suas respectivas causas e a existência, ou não, de iniciativas para resolvê-los. Subsequentemente, a partir de contextualizações locais, foram elaboradas estratégias e ações organizadas em “matrizes de identidade” representativas de dez mesorregiões do Estado³⁸, cujas discussões e análises culminaram em linhas de ação específicas do programa supramencionado.

Sob esse prisma investigativo, a pesquisa correlacionou a identificação das zonas de atuação das instituições (áreas urbanas, rurais, de bacias hidrográficas e de unidades de conservação) com a realidade socioeconômica das comunidades e constatou demandas ambientais que afetam a qualidade de vida e saúde humana relacionadas a saneamento básico insuficiente, falta de destinação adequada de

³⁷ Para Layrargues (2012), as CIEA são “instâncias democráticas responsáveis pela formulação de políticas estaduais para a Educação Ambiental, apoiando as Secretarias de Meio Ambiente e de Educação na condução de seus programas e estratégias estaduais”.

³⁸ São elas: Metropolitana Capital, Norte de Minas, Zona da Mata, Alto Paranaíba / Triângulo, Noroeste, Vale do Rio Doce, Mucuri / Jequitinhonha, Sul / Sudeste e Campos das Vertentes, Metropolitana Interior, Oeste (MINAS GERAIS, 2004).

resíduos sólidos urbanos e industriais, degradação de nascentes, poluição e falta de tratamento das águas, contaminação por produtos químicos, poluição do ar, desmatamento e queimadas.

Em relação à Educação Ambiental propriamente dita, aponta que os métodos de ação das instituições são implementados na educação formal e não formal através de programas de mobilização, sensibilização e capacitação que perpassam, necessariamente, “pela transmissão de novos valores sociais e pela mudança de comportamento social de todo o conjunto da sociedade”. Nesse percurso, realizam-se visitas e caminhadas ecológicas, confeccionam-se cartilhas e informativos, desenvolvem-se atividades durante a Semana do Meio Ambiente, estimulam-se trabalhos de reciclagem, reflorestamento e recomposição de matas ciliares. Nesse diapasão, explicita que o principal objetivo dos projetos e das ações desenvolvidas pelas instituições devem convergir para a sensibilização dos sujeitos para com os “problemas ambientais”, intencionando a construção de uma “consciência ecológica” do público-alvo principalmente no tocante à “preservação e proteção dos recursos hídricos e aumento da quantidade e a melhoria da qualidade da água”, à questão do lixo e do saneamento básico (MINAS GERAIS, 2004, p. 25-27).

Apesar de a pesquisa ter enfatizado algumas questões socioambientais ao mapear a Educação Ambiental desenvolvida na territorialidade mineira, como por exemplo problemas ambientais que impactam diretamente a qualidade de vida e saúde humana, ou seja, o bem-estar das populações, as linhas de ação, os objetivos, as ações e as estratégias do Programa de Educação Ambiental (MINAS GERAIS, 2004) direcionadas para cada mesorregião do Estado de Minas Gerais, especificamente no que tange à Zona da Mata, contemplam somente demandas situadas nos planos da conscientização e da transmissão de conhecimentos, pautadas numa concepção conservadora de educação em sentido amplo que configura, em sentido estrito, perspectivas conservacionistas e pragmáticas de Educação Ambiental, mesmo considerando a necessidade de participação, envolvimento e integração das comunidades³⁹.

Devido “à tendência economicista e à vinculação com as ecotecnologias e com as forças de mercado indutoras da sustentabilidade no regime capitalista de desenvolvimento” (LAYRARGUES, 2012, s.p.), torna-se importante ressaltar a

³⁹ Os sentidos que envolvem o termo participação são discutidos no Capítulo 2, Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental.

dissonância existente entre a pluralidade de intencionalidades e a dinamicidade das exequibilidades que são conduzidas pelo princípio da sustentabilidade no âmbito da Educação Ambiental enquanto política pública. Loureiro (2012b, p. 96) salienta que o poder público,

(...) por meio de seus canais institucionais e normativos, marca os processos de mediação de interesses e de conflitos entre diferentes grupos e classes, pelo uso e acesso ao patrimônio ambiental, bem como de orientação política e ideológica hegemonizada. Essa prática produz simetrias e assimetrias tanto na distribuição dos bens, quanto ao atender interesses e necessidades de grupos definidos.

A premissa de que a sustentabilidade deve ser absorvida pela educação e, de forma síncrona, a educação deve ser priorizada como uma estratégia de efetivação da sustentabilidade, traduz uma relação idealizada que não corresponde à realidade contextual, uma vez que os discursos sobre a sustentabilidade nas esferas institucionais são envolvidos por “fins instrumentais e pragmáticos que podem estar dissociados de fins emancipatórios e reflexivos” (LOUREIRO, 2012a, p. 75). É nesse sentido que Loureiro (2012a) referencia o documento final do plano internacional de implementação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005 - 2014 como um marco institucional de conceitos reducionistas da problemática socioambiental.

No que tange à definição do seu objetivo global, “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos” (UNESCO, 2005, p. 17), o autor evidencia que mudanças comportamentais ensejam um “individualismo epistemológico e metodológico” incapaz de apreender e situar os problemas socioambientais nas relações dialéticas estabelecidas entre os sujeitos sociais e entre a sociedade e a natureza, uma vez que buscam apenas classificar “os que são defensores da natureza e os que são inimigos da natureza, com base em critérios subjetivos e morais (...)” (LOUREIRO, 2012a, p. 79). No que se refere aos resultados pretendidos pela Década, sendo estes “relacionados a mudanças na conscientização do cidadão e no sistema educacional e a integração do programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável em todo planejamento do desenvolvimento” (UNESCO, 2005, p. 21), além de ressaltar os diversos sentidos e apropriações que

abrangem o conceito da sustentabilidade, Loureiro (2012a) explicita o caráter conservador do termo conscientização quando utilizado de forma descontextualizada como sinônimo de aquisição de informação e sensibilização para a preservação. Para o autor,

(...) conscientizar só cabe no sentido posto por Paulo Freire de “conscientização”: de processo de mútua aprendizagem pelo diálogo, reflexão e ação no mundo. Movimento coletivo de ampliação do conhecimento das relações que constituem a realidade, de leitura do mundo, conhecendo-o para transformá-lo e, ao transformá-lo, conhecê-lo (LOUREIRO, 2012a, p. 80).

Todas as ponderações condicionantes expressas nesta seção no tocante aos debates em torno da questão ambiental convergem no que diz respeito à capacidade engenhosa da educação em promover e efetivar uma Educação Ambiental que não seja apenas instrumento de “garantia da coesão e da convivência social, preparando melhor os indivíduos para exercerem suas funções em sociedade”, pois, de acordo com Loureiro (2012a, p. 77), dessa forma perde-se “qualquer sentido de formação humana, de prática emancipatória e se resume a meio ideológico de reprodução e naturalização das relações sociais vigentes, pautadas na expropriação, na dominação e no preconceito”.

Assim sendo, a atuação da SEE/MG, através de práticas educacionais perscrutadas pelas SRE, torna-se fulcral devido à proximidade com os sujeitos sociais inseridos nos contextos escolares que, por excelência, deveriam constituir-se em espaços comprometidos com a democracia, em toda a sua amplitude política e pedagógica, contrários a “toda forma de desenvolvimento excludente e injustiça social” (COSENZA, 2014, p. 84).

1.2.2 A Educação Ambiental nos contextos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora e das escolas estaduais de Ensino Médio

O panorama internacional, nacional e estadual que engloba a Educação Ambiental mencionado na seção anterior foi recepcionado pela SEE/MG doravante a implementação das ações propostas pelo MEC junto às quarenta e sete SRE existentes no Estado e as escolas pertencentes às suas respectivas jurisdições:

inclusão nas Propostas Político Pedagógicas - PPP do tema transversal Meio Ambiente contido nos PCN (BRASIL, 1997b) em consonância com as DCNEA (BRASIL, 2012b); realização das Conferências Nacionais Infantojuvenis pelo Meio Ambiente com os temas Vamos cuidar do Brasil (2003), Vivendo a diversidade na escola (2006), Mudanças ambientais globais (2009) e Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis (2013); organização das Com-Vida (BRASIL, 2007c); constituição dos Conselhos Jovens pelo Meio Ambiente através do Programa Juventude e Meio Ambiente (BRASIL, 2005c); e elaboração da Agenda 21 na Escola (BRASIL, 2012c).

Com o intuito de oferecer recursos de apoio pedagógico e metodológico aos/às educadores/as para planejamento, execução e avaliação de atividades pedagógicas referentes aos diversos componentes curriculares da Educação Básica, a SEE/MG dispõe de um portal educacional denominado Centro de Referência Virtual do Professor - CRV ⁴⁰, através do qual disponibiliza artigos, dissertações, legislações, módulos didáticos, parcerias, pesquisas, programas, projetos, projetos escolares, publicações e vídeos específicos sobre a Educação Ambiental, conforme demonstrado no Apêndice A.

A procura pela expressão justiça ambiental através do recurso de busca por palavras-chave nos materiais textuais disponibilizados pelo CRV, excetuando-se os vídeos, revela que somente na Resolução nº 02 (BRASIL, 2012), que estabelece as DCNEA e nos livros Identidades da Educação Ambiental Brasileira (BRASIL, 2004) e Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores - v. 1 (BRASIL, 2005d) a locução é explicitada, sendo que neste a ênfase também é atribuída à justiça socioambiental e à injustiça social. Contrariamente, os vocábulos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, aos quais se atribui um caráter salvacionista para a crise ambiental contemporânea, aparecem de forma recorrente e contumaz e se irradiam não apenas em contextos educacionais e ambientais, mas, sobretudo, em conjunturas políticas e sociais.

Essa circunstância torna-se indubitável mediante a publicação do Decreto Estadual nº 46.936 (MINAS GERAIS, 2016a), que institui o Projeto Escolas Sustentáveis e considera como um dos princípios básicos da Educação Ambiental “a

⁴⁰ MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967>. Acesso em: 27 nov. 2016.

concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade”. O dispositivo legal atribui à SEE/MG, em âmbito estadual e às SRE, em âmbito regional, a responsabilidade pela definição de critérios de priorização de atendimento às escolas com base em dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes, assim como o compromisso para com o desenvolvimento de seus objetivos mediante prestação de assistência técnica e financeira às unidades escolares, dentre os quais destacam-se:

- I- implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- III- apoiar o desenvolvimento de espaços públicos de educação acessíveis com edificações sustentáveis que observem os parâmetros de eficiência energética, redução do consumo de água, conforto acústico, captação da água de chuva, ventilação cruzada, gestão dos resíduos e outros que atendam aos objetivos estabelecidos neste Decreto;
- V- incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;
- VI- apoiar o desenvolvimento sustentável por intermédio de incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais, indígenas e de remanescentes de quilombos;
- VII- promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- IX- convergir políticas e programas de educação ambiental, saúde, cultura, esporte, direitos humanos, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral ou integrada.

Ressalta-se que o Decreto supramencionado não menciona o comprometimento da SEE/MG e das SRE com ações educativas e práticas pedagógicas condizentes com o desenvolvimento de aspectos cognitivos imprescindíveis à implementação das DCNEA (BRASIL, 2012), sob o “enfoque humanista, holístico, democrático e participativo” (inciso I, art. 2º), no sentido de “transformar a escola em espaço educador sustentável a partir da articulação entre currículo, gestão e espaço construído” (inciso V, art. 3º). No entanto, apesar de tais demandas perpassarem discursivamente saberes e fazeres relacionados à

Educação Ambiental em contextos escolares mediante orientações didático-metodológicas contidas nos PCN (BRASIL, 1997b), nos Conteúdos Básicos Comuns - CBC da proposta curricular da Educação Básica de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2006) e nas discussões tangentes ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2015c, 2016c e 2017b)⁴¹, os distanciamentos existentes entre aspectos teóricos apropriados por textos legais e a prática pedagógica que se efetiva nas escolas se acirram.

Cosenza (2014, p. 85) explicita que, em decorrência da não constituição da Educação Ambiental como um componente curricular, fato este que, para a autora, consiste em um avanço para o campo, a transversalidade proposta pelos PCN (BRASIL, 1997b) no que tange ao tema Meio Ambiente não significa necessariamente a efetivação de uma abordagem interdisciplinar na *práxis* pedagógica realizada pelos/as professores/as em sala de aula. Essa alegação provém de observações relativas à organização vigente do currículo por disciplinas como um coeficiente que “limita o diálogo entre saberes e, via de regra, leva à descaracterização do potencial integrador dos temas transversais”, uma vez que estes objetivam a construção de conhecimentos fundamentados na interação dialógica entre os diversos campos do saber.

A “vivência interdisciplinar na escola” (RODRIGUES, 2008, p. 55) pressupõe “1) um trabalho coletivo, contextualizado e solidário; 2) um trabalho conjunto entre disciplinas que se dispõem a compreender um determinado objeto de estudo; e 3) um diálogo que pode ser marcado por questionamento, confirmação, complementação, negação e ampliação” das fronteiras disciplinares (RODRIGUES, 2008, p. 51) no sentido da formação crítica de sujeitos capazes de perceberem a existência de e atuarem na “resolução de problemas cada vez mais complexos” que exigem “saberes cada vez mais complexos” (SANTOMÉ, 1998 apud RODRIGUES, 2008, p. 54). Ao concatenar a interdisciplinaridade que penetra a *práxis* pedagógica da Educação Ambiental à “epistemologia da complexidade” defendida por Morin (1996, 2002 apud RODRIGUES, 2008, p. 58), a autora evidencia a primordialidade

⁴¹ Durante o processo de construção da BNCC, o MEC apresentou uma versão preliminar no ano de 2015, uma segunda versão revista no ano de 2016 e a versão final no 2017, sendo que as conjunturas políticas, econômicas, sociais e educacionais referentes a esse processo são apresentadas e analisadas no Capítulo 2, *Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental*.

de apreender o mundo a partir de ressignificações críticas e complexas que envolvam:

1) pensar a realidade socioambiental como um processo de construção social, a partir de processos interrelacionados e interdependentes; 2) construir processos educativos que promovam a compreensão da causalidade múltipla da realidade ambiental; 3) educar para a reflexão e para a formação de valores, atitudes e competências e não para a repetição e o adestramento (RODRIGUES, 2008, p. 71).

Sob esse viés, a Educação Ambiental viabiliza a compreensão das questões sociais intrínsecas na questão ambiental, a ampliação de horizontes tangíveis ao entendimento da realidade humana, a politização da educação enquanto prática social, a problematização das relações estabelecidas na e pela sociedade entre os sujeitos sociais e entre estes e a natureza e a maximização de processos participativos de empoderamento de grupos sociais (LOUREIRO, 2012b apud RODRIGUES, 2008). Ao considerar tais premissas, a autora desenreda limites paliativos enfrentados pela Educação Ambiental não contemplados pelos PCN.

Em várias partes do documento, é visível a preocupação de que a temática ambiental seja compreendida em toda a sua multidimensionalidade, ainda que a discussão sobre processos de degradação ambiental não esteja acompanhada de reflexões acerca da desigualdade, da injustiça e do racismo ambientais. A menção aos riscos ambientais e também a benefícios e serviços ambientais se fazem presentes no texto, porém sem localizar as desigualdades implícitas em sua distribuição. Sob tal aspecto, o esvaziamento de conflitos socioambientais e de lutas comunitárias no texto dos PCN torna preocupante sua significação em contextos escolares em que estão indivíduos e comunidades mais vulneráveis socioambientalmente (COSENZA, 2014, p. 85-86).

As mudanças curriculares propostas pelos PCN, por não terem sido acompanhadas por mudanças estruturais relacionadas à reorganização dos tempos e espaços escolares, consumou uma “estabilidade do currículo disciplinar” e uma “marginalidade dos temas transversais”. Apesar de a autora “reconhecer o mérito dos parâmetros ao considerar a Educação Ambiental em sua transversalidade”, compreende que “a criticidade, a contextualização e a interdisciplinaridade necessárias à Educação Ambiental transcendem uma adição temática no currículo formal” (RODRIGUES, 2008, p. 76).

Ao explicitar que a partir do tema transversal Meio Ambiente os/as alunos/as devem “perceber, em diversos fenômenos, encadeamentos e relações de causa/efeito que condicionam a vida no espaço (geográfico) e no tempo (histórico), utilizando essa percepção para posicionar-se criticamente diante das condições ambientais de seu meio” (BRASIL, 1997b, p.197), o PCN fortalece posicionamentos que concentram o foco dos saberes e fazeres ambientais nos conflitos que enredam os problemas ambientais e não nos problemas em si, indicando a criticidade necessária à Educação Ambiental voltada para a justiça socioambiental. No entanto, em contextos escolares, questões ambientais apresentam-se como atividades-fim realizadas pontualmente em datas comemorativas e/ou imersas em projetos descontextualizados inseridos em temáticas disciplinares que favorecem, tão somente, a ação despolitizada em detrimento da reflexão emancipatória (RODRIGUES, 2008).

Os CBC (MINAS GERAIS, 2006) surgem no cenário educacional mineiro como uma tentativa de reformulação curricular do Ensino Médio e, a partir do ano de 2006, adquirem caráter obrigatório em todas as escolas da rede estadual de ensino, contemplando também os anos finais do Ensino Fundamental. Por consistirem na definição de habilidades e competências a serem consolidadas pelos/as alunos/as em cada ano de escolaridade, expressas especificamente para cada componente curricular tendo vista a obtenção de proficiências consideradas adequadas por avaliações externas⁴², a ênfase atribuída pela SEE/MG e, conseqüentemente, pelas SRE ao monitoramento do processo de ensino e aprendizagem implementado pelas instituições de ensino a partir dos CBC (MINAS GERAIS, 2006) adquiriu um caráter muito mais intenso em sua dimensão reguladora do que o acompanhamento realizado sobre as abordagens fundamentadas nos PCN (BRASIL, 1997b).

Fruto de uma política pública gerencial focalizada em uma educação neoliberal que apresentava como desafios a obtenção de resultados estatísticos satisfatórios, os CBC convergiam todos os esforços para empreender a “cultura da eficiência” a partir da performance das escolas e dos/as estudantes em avaliações externas, sendo esta compreendida como sinônimo de uma “suposta qualidade

⁴² O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, denominado na atual gestão do Estado de Minas Gerais (2015-2018) de Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015), avalia anualmente o sistema de ensino por meio do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB.

educacional” (MARQUES; BRAGANÇA JÚNIOR, 2012, p. 110-112). No entanto, ao se caracterizar como reflexo de uma profusão mundial, as reformas neoliberais realizadas não só em Minas Gerais, mas no país como um todo,

(...) não tocam na estrutura piramidal da sociedade, apenas ampliam sua verticalidade. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho (MARRACH, 2015, p. 4).

Se em tempos de PCN os temas transversais já eram relegados à marginalidade curricular (RODRIGUES, 2008), em tempos de CBC não há sequer menção a eles no novo plano curricular da SEE/MG (MINAS GERAIS, 2006b). No que tange ao meio ambiente, as abordagens foram incluídas em disciplinas específicas como Ciências no Ensino Fundamental, Geografia no Ensino Fundamental e Médio e Biologia no Ensino Médio, sendo que o CBC de Geografia (MINAS GERIAS, 2006c) é o único que, timidamente, referencia a questão da justiça ambiental.

Nesse diapasão, a DIVEP, setor integrante da DIRE da SRE/JF que tem por finalidade exercer, em nível regional, a coordenação e implementação da política educacional do Estado junto às instituições de ensino pertencentes à sua jurisdição, foi reorganizada à época a partir de deliberações unilaterais das equipes gestoras da SEE/MG e da Superintendência, no sentido de subsidiar as ações pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das redes estadual e municipal no que tange ao processo de consolidação de habilidades e competências pelos/as alunos/as nos diversos anos de escolaridade da Educação Básica, tendo como foco o alcance das metas estabelecidas entre SEE/MG, SRE/JF e escolas⁴³ a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas do Programa de Avaliação da Alfabetização -

⁴³ As metas foram estabelecidas mediante um Acordo de Resultados devidamente assinado pela Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, Diretora da SRE/JF e Diretor/a Escolar, no caso das escolas rede estadual e Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais, Diretora da SRE/JF e Secretário/a Municipal de Educação, no caso das escolas da rede municipal. O mesmo procedimento foi realizado em todas as SRE do Estado de Minas Gerais ao longo de anos.

PROALFA e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, ambos constituintes do SIMAVE (MINAS GERAIS, 2015).

Assim sendo, foram ministrados por mim e demais ANE integrantes da DIVEP cursos de formação continuada para professores/as e EEB atuantes nas instituições de ensino sobre formas de apropriação pedagógica dos resultados alcançados pelas escolas nas avaliações externas, através da análise e interpretação das proficiências obtidas tanto no PROALFA quanto no PROEB. Orientações sobre a elaboração, implementação e avaliação de estratégias didático-metodológicas a serem desenvolvidas pelos/as professores/as das diversas áreas do conhecimento e monitoradas pelos EEB, objetivando o desenvolvimento de habilidades e a consolidação de competências referentes a cada ano de escolaridade pelos/as alunos/as, consubstanciavam o conteúdo programático dos cursos de formação, sendo que nestes era possível observar uma atuação muito “mais receptora do que propositiva” (PAULA, 2012, p. 80) por parte dos/as educadores/as.

Tais ações, denominadas como intervenções pedagógicas ao processo de ensino e aprendizagem, eram acompanhadas *in loco* através de visitas sistemáticas realizadas pelos/as ANE às escolas e, apesar do respeito à personalização e ao protagonismo do trabalho docente efetivado através de relações subjetivas e dialógicas prescritas entre gestores/as, professores/as e alunos/as, este monitoramento trazia à baila o caráter compulsório da política neoliberal imposta pela SEE/MG. Concomitantemente, os/as ANE também se responsabilizavam pela coordenação de programas e projetos sobre temáticas diversas propostos pela SEE/MG e, esporadicamente, mediante autorização expressa da SRE/JF, projetos de iniciativa individual e/ou coletiva dos/as ANE eram elaborados e implementados a partir de demandas advindas de observações empíricas referentes às realidades educacionais vivenciadas pelas instituições de ensino.

Esta conjuntura institucional perdurou até o ano de 2015, quando um novo governo assumiu a gestão do Estado de Minas Gerais (2015-2018) ocasionando a exoneração das pessoas que até então ocupavam os cargos comissionados de direção na SEE/MG e nas SRE e a nomeação de outros sujeitos que se responsabilizariam pela implementação das políticas públicas condizentes com uma concepção educacional focalizada, desde seu início, na valorização e no reconhecimento da diversidade como premissa básica da qualidade da educação, apesar dos preceitos relacionados às avaliações externas continuarem prementes na

agenda política educacional. A DIVEP da SRE/JF foi novamente reorganizada mediante a construção de eixos de trabalho, o que possibilitou o fortalecimento da autonomia pedagógica dos/as ANE, sendo este o contexto em que o PEA foi gestado.

Assumi a coordenação das ações referentes à Educação Ambiental na SRE/JF no início do ano de 2015 como membro representativo deste órgão nos espaços públicos intersetoriais de caráter consultivo e deliberativo do CBH/PP/PS1 e da CIEA/MG/ZM, uma vez que ambos os espaços, cada qual com suas especificidades, mobilizam atores sociais de diversas instâncias societárias, quer sejam delegatários do poder público ou da sociedade civil, em iniciativas articuladas aos seus objetivos institucionais que perpassam diretamente ações correlatas à Educação Ambiental.

O CBH/PP/PS1 foi instituído por meio do Decreto Estadual nº 44.199 (MINAS GERAIS, 2005b) de forma a integrar o Sistema Estadual de Gerenciamento de Recursos Hídricos⁴⁴, com a finalidade de “promover, no âmbito da gestão de recursos hídricos, a viabilização técnica e econômico-financeira de programas de investimento e consolidação de políticas de estruturação urbana e regional, visando o desenvolvimento sustentável daquela Bacia” (art. 1º). No mesmo ano de constituição do CBH/PP/PS1, o Estado de Minas Gerais regulamentou a cobrança de recursos financeiros pelo uso de recursos hídricos realizada na respectiva bacia hidrográfica de domínio estadual através do Decreto nº 44.046 (MINAS GERAIS, 2005a), objetivando atender ao disposto no parágrafo único do art. 24 da Lei nº 13.199 (MINAS GERAIS, 1999), em especial:

- I- reconhecer a água como um bem natural de valor ecológico, social e econômico cuja utilização deve ser orientada pelos princípios do desenvolvimento sustentável, bem como dar ao usuário uma indicação de seu real valor;
- II- incentivar a racionalização do uso da água; e
- III- obter recursos financeiros para o financiamento de programas e intervenções incluídos nos planos de recursos hídricos.

⁴⁴ O Sistema Estadual de Gerenciamento de Recursos Hídricos foi criado através da Lei Estadual nº 13.199 (MINAS GERAIS, 1999), que dispõe sobre a Política Estadual de Recursos Hídricos, sendo esta fundamentada na Lei Federal nº 9.433 (BRASIL, 1997a), que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos e regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal.

A partir da efetivação da cobrança de recursos financeiros pelo uso de recursos hídricos na área de atuação do CBH/PP/PS1, os/as conselheiros/as titulares e suplentes do Comitê realizaram um trabalho articulado através de suas respectivas Câmaras Técnicas⁴⁵, ao longo do ano de 2016, convergindo esforços para a elaboração e aprovação do PPA que, por sua vez, consiste em um instrumento de planejamento de médio prazo para alocação de recursos financeiros oriundos da cobrança pelo uso da água que propicie a qualificação de investimentos em ações que otimizem a gestão, a melhoria da qualidade e a disponibilidade da água na Bacia. Estas devem apoiar, preferencialmente, “a elaboração de estudos, planos e projetos, bem como intervenções para proteção, preservação, conservação e recuperação de mananciais, além de promover a Educação Ambiental e capacitação técnica com foco em recursos hídricos”, conforme consta no Anexo I da Deliberação CBH/PP/PS1 nº 01/16. A síntese do documento é apresentada no Apêndice B.

Sem a pretensão de pormenorizar cada uma das ações propostas no PPA, o que extrapolaria o objetivo da presente dissertação, importante se faz enfatizar a atuação da SRE/JF no que tange aos Programas de Educação Ambiental a serem desenvolvidos a partir de demandas locais e regionais diretamente relacionadas a diretrizes referentes à gestão de recursos hídricos e seu impacto no meio ambiente. Apesar destas se encontrarem ainda em fase de engendramento, as discussões coletivas das quais participo consideram as seguintes possibilidades: 1) promoção de cursos de formação de educadores/as socioambientais, nas modalidades presenciais e/ou a distância, organizados a partir de metodologias didático-pedagógicas fundamentadas na perspectiva crítica de Educação Ambiental, de forma a realizarem abordagens referentes à justiça ambiental hídrica, à ecologia política dos recursos hídricos, às problemáticas sobre a gestão de recursos hídricos e aos movimentos sociais e políticas públicas relacionadas à questão hídrica, além de propiciarem pesquisas de campo qualitativas sobre recursos hídricos; 2) constituição e acompanhamento de grupos de pesquisa referentes a problemáticas socioambientais locais que envolvam os recursos hídricos; 3) implementação de projetos de

⁴⁵ As Câmaras Técnicas consistem na organização de comissões criadas pela Plenária do próprio Comitê, com competência técnica em temáticas de relevância social e ambiental que subsidiam, mediante caráter consultivo, processos decisórios experienciados no âmbito do CBH. Até o presente momento a Câmara Técnica de Educação Ambiental ainda não foi constituída no CBH/PP/PS1, apesar de já ser uma realidade em diversos outros Comitês, mas esforços estão sendo envidados por mim para que este objetivo seja alcançado devido à sua relevância social.

intervenção socioambiental em degradações, injustiças e conflitos que envolvam a gestão de recursos hídricos; e 4) desenvolvimento de ações socioambientais que fortaleçam o protagonismo juvenil através da articulação e envolvimento dos Grêmios Estudantis de escolas públicas e privadas no âmbito de atuação do CBH.

Ano que tange à CIEA/MG, esta foi instituída através do Decreto Estadual nº 44.264 (MINAS GERAIS, 2006a), com caráter representativo, consultivo e deliberativo em seu âmbito de atuação, apresentando “a finalidade de promover a discussão, a gestão, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação dos programas, projetos e ações e de implementar as atividades de Educação Ambiental no Estado de Minas Gerais” (art. 1º). Vincula-se diretamente à Secretaria de Estado de Meio Ambiente e à Secretaria de Estado de Educação mediante a constituição de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental Regionais, a saber: CIEA/MG Alto Paranaíba e Triângulo, CIEA/MG Metropolitana e Capital, CIEA/MG Metropolitana e Interior, CIEA/MG Mucuri e Jequitinhonha, CIEA/MG Norte de Minas, CIEA/MG Oeste, CIEA/MG Sul, CIEA/MG Vale do Rio Doce, CIEA/MG Zona da Mata.

A CIEA/MG/ZM, por iniciativa própria, ao promover o ForEA ininterruptamente desde o ano de 2006 de forma plurianual e itinerante entre os municípios circunscritos nos polos de sua área de atuação que, por sua vez, coincidem com a divisão geográfica e administrativa das SRE localizadas na Zona da Mata de Minas Gerais, se propõe a mobilizar sujeitos para fortalecer espaços de diálogo, participação e cooperação entre poder público e sociedade civil no sentido de desenvolver ações tangentes à Educação Ambiental nos diversos territórios mineiros, conforme demonstrado no Apêndice C.

A diretoria administrativa da CIEA/MG/ZM se responsabiliza pela organização de cada uma das edições do ForEA, realizadas em parceria com atores locais doravante a imersão dos municípios em contextos ecológicos regionais, como bacias hidrográficas e unidades de conservação. A interatividade social e ambiental é proposta mediante a realização de Palestras e Oficinas Construtivas que enfatizam eixos temáticos priorizados de acordo com cada realidade contextual, sendo que estes são pormenorizados através de temas diversificados referentes à Educação Ambiental de modo que, a partir de uma conjuntura global, especificidades e particularidades locais consigam ser atendidas em suas necessidades.

Em todas as edições do ForEA supracitadas ministrei a Oficina Construtiva intitulada *Consumo Consciente e Sustentabilidade no Ambiente Escolar: um viés crítico*. As reflexões propostas foram elaboradas a partir da articulação do vídeo *A História das Coisas* (LEONARD, 2007), por ilustrar a concatenação existente entre as questões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais e ideológicas no âmago da sociedade capitalista, com referenciais teóricos baseados nas abordagens de Layrargues e Lima (2014), Loureiro (2012a e 2012b), Loureiro e Layrargues (2013) e Loureiro e Torres (2014) que, por sua vez, confrontam diferentes perspectivas de Educação Ambiental e assumem posicionamentos fundamentados na interpretação crítica da realidade social. Dentre muitos outros, tais autores buscam visibilizar e significar conflitos socioambientais vivenciados por sujeitos sociais situados historicamente e, dessa forma, defendem uma perspectiva de Educação Ambiental que evidencia os conflitos sociais intrínsecos aos problemas ambientais por serem estes, na verdade, problemas sociais subsumidos em meio a interesses políticos, sociais, econômicos, ecológicos, culturais e ideológicos, divergentes e antagônicos, cujas elucidações afastam-se de enfoques consensuais.

Os espaços dialógicos oportunizados pelas Oficinas Construtivas fomentaram a apresentação de relatos de experiência sobre diversos trabalhos implementados pelas escolas referentes à Educação Ambiental. No entanto, os discursos de gestores/as e de professores/as participantes dos ForEA não evidenciaram problematizações socioambientais locais, intervenções na realidade contextual e ações protagonistas de empoderamento docente e discente a partir da relação escola-comunidade. Não obstante os atores educacionais conceituarem as atividades desenvolvidas como projetos pedagógicos interdisciplinares, estas se referiam apenas a ações multidisciplinares sobre questões meramente ecológicas que enfatizavam a preservação dos recursos naturais no que tange à quantidade e à qualidade destes, sobressaindo-se atitudes comportamentalistas e individualizadas relacionadas ao caráter dito solucionista e salvacionista da reciclagem e da sustentabilidade⁴⁶.

A invariabilidade desse cenário empírico em todos os ForEA dos quais participei desencadeou o PEA como proposta de trabalho para as 88 (oitenta e oito)

⁴⁶ A diferenciação entre os conceitos multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é realizada no Capítulo 2, Seção 2.3.1. (In)visibilidades: os projetos de Educação Ambiental de duas escolas estaduais de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora anatomizados por eixos temáticos de análise.

escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas à SRE/JF, premissa esta que fomentou a elaboração de projetos de Educação Ambiental a serem implementados pelas instituições de ensino durante o ano letivo de 2015, tendo continuidade no ano subsequente mediante a elaboração de novos projetos de Educação Ambiental pelas escolas.

No primeiro ano de implementação do PEA, objetivando, precipuamente, subsidiar as discussões docentes durante o processo de construção dos respectivos projetos e padronizar a formatação dos mesmos, a SRE/JF encaminhou por e-mail às instituições de ensino⁴⁷ a Resolução nº 02 (BRASIL, 2012b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA e um documento intitulado *Roteiro para a elaboração dos projetos de Educação Ambiental*⁴⁸, cuja elaboração fundamentou-se nos referenciais teóricos de Hernández (1998) e Perrenoud (2000). Já em 2016, apesar da SRE/JF ter adotado o mesmo procedimento de divulgação do PEA⁴⁹, encaminhou às instituições de ensino um *Roteiro* reestruturado a partir dos referenciais teóricos de Loureiro (2012b) e Loureiro e Torres (2014), ofertando às escolas orientações um pouco mais detalhadas sobre a problematização que se faz necessária à construção de projetos socioambientais⁵⁰.

De acordo com levantamento quantitativo realizado após o encerramento do prazo para protocolo dos projetos de Educação Ambiental na SRE/JF nos anos de 2015 e 2016, constatou-se a participação de 48 (quarenta e oito) escolas no PEA 2015 e, também, 48 (quarenta e oito) escolas no PEA 2016, sendo que esta coincidência numérica não significa que as escolas participantes da primeira edição do PEA foram, necessariamente, as mesmas que participaram da segunda edição. Tais informações são demonstradas nas Tabelas 1 e 2 cujos quantitativos devem ser analisados a partir da especificidade de cada informação, e não em sua totalidade numérica.

⁴⁷ O e-mail referente ao PEA/2015 foi encaminhado pelo Gabinete da SRE/JF às escolas estaduais da jurisdição em 16 de abril de 2015. Fonte: Arquivos da SRE/JF.

⁴⁸ Documento disponibilizado no Anexo A.

⁴⁹ O e-mail referente ao PEA/2016 foi encaminhado pelo Gabinete da SRE/JF às escolas estaduais da jurisdição em dia 19 de abril de 2016. Fonte: Arquivos da SRE/JF.

⁵⁰ Documento disponibilizado no Anexo B.

Tabela 1: Escolas participantes e não participantes - PEA 2015 e PEA 2016

Quantitativo de escolas participantes e não participantes no PEA	Nº de escolas
Escolas participantes - PEA 2015	48
Escolas não participantes - PEA 2015	40
Escolas participantes - PEA 2016	48
Escolas não participantes - PEA 2016	40
Escolas participantes - PEA 2015 e não participantes - PEA 2016	18
Escolas não participantes - PEA 2015 e participantes - PEA 2016	18
Escolas participantes - PEA 2015 e PEA 2016	30
Escolas não participantes - PEA 2015 e PEA 2016	22

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da SRE/JF.

Tabela 2: Escolas participantes - PEA 2015 e PEA 2016

Nível de ensino oferecido pelas escolas participantes do PEA	Escolas participantes PEA 2015	Escolas participantes PEA 2016
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	07	09
Anos Finais do Ensino Fundamental	01	02
Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	02	03
Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	01	00
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	12	13
Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	11	10
Ensino Médio	14	11

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos SRE/JF.

Especificamente em relação às escolas que oferecem o Ensino Médio, independente de oferecerem ou não o Ensino Fundamental de forma concomitante,

em um universo de 68 (sessenta e oito) instituições de ensino, 38 (trinta e oito) escolas participaram do PEA 2015 e 34 (trinta e quatro) do PEA 2016. Os projetos elaborados e implementados pelas escolas enfatizaram as questões ambientais apresentadas no Apêndice D.

Considerando as delimitações educacional, populacional, espacial e temporal imprescindíveis à condução da pesquisa que busca investigar em que medida os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio na SRE/JF complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais, direciono o lócus de investigação para duas escolas de Ensino Médio da rede estadual, aqui denominadas Escola Alfa e Escola Delta, localizadas em municípios distintos jurisdicionados à SRE/JF, no que tange à implementação do trabalho proposto sobre a Educação Ambiental no ano de 2015.

Nesse sentido, no Capítulo 2, Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental, justifico os recortes efetuados no delineamento do objeto de análise da pesquisa a partir de algumas reflexões sobre as reformas educacionais contemporâneas; explico o encadeamento metodológico da pesquisa envolvendo um estudo de caso múltiplo a partir de aspectos tangentes ao método indutivo, processual, sistemático e crítico da pesquisa qualitativa, por considerar a dinamicidade existente entre a realidade observada e os sujeitos sociais que, ao mesmo tempo que a constituem, são por ela constituídos; evidencio os eixos temáticos de análise construídos a partir de pressupostos teóricos e empíricos relacionados à questão proposta pela pesquisa; e analiso os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por ambas as instituições de ensino de forma concatenada aos eixos temáticos de análise e aos referenciais teóricos propostos, explorando a dialogicidade existente entre saberes e fazeres referentes à Educação Ambiental.

2 SABERES E FAZERES INTRÍNSECOS EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sempre é uma coisa delicada intrometer-se, tentar interpretar a interioridade de que vivem os outros, e trabalhar sobre o avesso das suas representações conscientes, sem ter ao mesmo tempo a certeza de uma verificação possível das afirmações que se fazem. Creio, no entanto, ser conveniente submeter esse jogo ao olhar da pesquisa à maneira do mergulhador que põe no rosto uma máscara transparente para contemplar aquilo que a superfície da água lhe esconde. Esse auxiliar basta para lhe revelar de um só golpe a suntuosidade das profundezas marinhas.

(Pierre Mayol, 2001)

As reflexões realizadas ao longo do Capítulo 1, Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais, provocam o/a leitor/a a redirecionar olhares para o campo social da Educação Ambiental de forma a perceber as contribuições epistemológicas, metodológicas e conceituais da perspectiva crítica de Educação Ambiental para a ressignificação do fazer pedagógico em contextos escolares, no sentido de visibilizar injustiças e conflitos socioambientais e viabilizar encadeamentos concernentes à busca pela justiça ambiental. Esta, por sua vez, ao se inserir em uma conjuntura difusa e complexa por se relacionar diretamente com as lutas por justiça social, confere materialidade histórica à práxis pedagógica desenvolvida nas e pelas escolas mediante a problematização dos paradigmas e dos paradoxos que sustentam o desenvolvimento econômico vigente, das realidades panorâmicas que envolvem as diversas faces da sustentabilidade, das relações sociais que naturalizam a dominação e a exploração tanto do ser humano quanto da natureza, dos debates despolitizados que se efetivam em diferentes instâncias societárias e dos processos de acumulação de capital que produzem e reproduzem desigualdades, injustiças e exclusões locais e globais.

A transposição de tais circunspecções para a realidade contextual da SRE/JF e das escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à sua jurisdição demandam a demarcação de fronteiras delineantes de itinerários metodológicos tangentes à

realização da pesquisa acadêmica e profissional sobre a problemática socioambiental apresentada. Nessa acepção, no Capítulo 2, *Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental*, contextualizo as justificativas que delimitaram o objeto de análise da pesquisa a partir de algumas ponderações sobre a atual conjuntura político-educacional do país; enuncio a configuração da pesquisa qualitativa a partir de abordagens interpretativas fundamentadas em três eixos temáticos de análise construídos a partir de observações empíricas relativas à dimensão estrutural: ideação / concatenação / cognição / interdisciplinaridade, à dimensão socioambiental: problematização / conflito / injustiça / sustentabilidade e à dimensão participativa: intervenção / protagonismo / empoderamento / emancipação; e analiso saberes e fazeres socioambientais intrínsecos nos projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas de Ensino Médio jurisdicionadas à SRE/JF, aqui denominadas Escolas Alfa e Delta.

2.1 Relativizações: parâmetros delineadores do campo de observação e análise da pesquisa

Discorrer sobre cada um dos recortes efetuados que direcionam a pesquisa qualitativa que objetiva compreender os limites e as possibilidades inerentes à *práxis* pedagógica desenvolvida em duas escolas da rede estadual que oferecem o Ensino Médio na SRE/JF, no que tange à contextualização e problematização de conflitos e injustiças socioambientais precípuas a projetos de Educação Ambiental fundamentados na perspectiva crítica, pressupõe a apresentação de justificativas diversas, complementares entre si, que podem ser traduzidas a partir de quatro delimitações.

1ª) Delimitação educacional: por que o Ensino Médio?

Contextualizar e justificar a escolha do Ensino Médio como o primeiro recorte da pesquisa remete à imprescindibilidade de promover reflexões sobre a atual conjuntura política vivenciada pela nação brasileira no que tange às reformas educacionais contemporâneas, uma vez que pensar no Ensino Médio significa perceber os valores, os comportamentos, as visões de mundo, os interesses e as

necessidades dos/as estudantes, de forma a refletir sobre as “juventudes” de forma concatenada à

(...) condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis (BRASIL, 2011a, p. 12-13).

Nesse sentido, aquiesço que há muito se exige uma atenção direcionada do poder público e da sociedade civil para com a reestruturação da última etapa da Educação Básica, fato este que deveria ter fundamentado e direcionado um movimento nacional que possibilitasse a participação e o envolvimento de diferentes atores sociais em debates profícuos sobre o Ensino Médio, de modo a garantir a liberdade de expressão, o respeito às diferenças e o exercício da cidadania, visto que o fortalecimento da democracia se constitui em “um processo de aprendizado por meio da organização política dos grupos sociais, da luta por direitos ou por novas formas de relacionamento social” (SCHLESENER, 2006, p. 181).

No entanto, no tocante ao Ensino Médio, o oposto sucedeu-se no cenário educacional brasileiro em um momento histórico que se encontrava absorto em meio a deliberações interfederativas sobre a construção da BNCC⁵¹. Apesar de interposições em defesa da centralização curricular reportar-se à década de 90 como uma das premissas das reformas neoliberais que estavam sendo implementadas à época, foi a partir do estabelecimento de metas e estratégias específicas referentes à BNCC no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014a)⁵² que as discussões curriculares se acirram entre “agentes políticos públicos e privados”⁵³ (MACEDO, 2014, p. 1.535). Sob o invólucro de um discurso

⁵¹ Como mencionado em nota anterior, durante o processo de construção da BNCC, o MEC apresentou uma versão preliminar no ano de 2015, uma segunda versão revista no ano de 2016 e a versão final do documento no 2017 em conjunturas que se diferenciam política, econômica, social e educacionalmente.

⁵² Meta 2 - Estratégia 2.2; Meta 3 - Estratégia 3.3; Meta 7 - Estratégia 7.1; Meta 15 - Estratégia 15.6 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a).

⁵³ No setor público, Macedo (2014) identifica a presença do MEC, do CNE, do Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Já no setor privado, a autora aponta instituições financeiras como Itaú (Unibanco), Bradesco e Santander; empresas como Camargo Correa, Telefônica, Natura, Gerdau e Volkswagen; fundações ligadas a conglomerados financeiros como Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Atlas, Fundação Khan e Fundação Lemann; grupos educacionais como CENPEC; e “movimentos” como Todos pela Educação e Amigos da Escola.

hegemônico fundamentado juridicamente em premências sociais normatizadas na CF (BRASIL, 1988), na LDB (BRASIL, 1996) e no PNE (BRASIL, 2014a), pautadas na indispensabilidade da BNCC para a melhoria da qualidade da educação, “as articulações políticas em curso criaram uma forma de regulação, baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão” (MACEDO, 2014, p. 1.535), para os quais a BNCC torna-se, aí sim, imprescindível e vivificante.

Ball (2012, p. 106 apud MACEDO, 2014, p. 1.533) caracteriza a eflorescência de agentes sociais privados no campo educacional como um “acordo político do Pós-Estado da Providência”, uma vez que estes sujeitos buscam “interferir nas políticas públicas para a educação com perspectivas de maior controle sobre os currículos” (MACEDO, 2014, p. 1.533) a partir de parâmetros que, ao mesmo tempo que ocultam a sua mercantilização, explicitam discursos hegemônicos que são produzidos objetivando atribuir sentido à busca pela qualidade da educação (MACEDO, 2014). Nesse sentido, Macedo (2014, p. 1.535) entende essa hegemonia como uma

(...) operação pela qual um significado particular assume o lugar impossível da totalidade, uma “função de significação universal incomensurável consigo mesmo” (LACLAU, 2008, p. 95), [pois, na] medida em que a totalidade é este lugar impossível e inexoravelmente habitado pelo antagonismo que constitui a atividade política democrática, a hegemonia nunca será dada.

Para a autora, as políticas públicas apoderam-se da “qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político” (MACEDO, 2014, p. 1.536), porém, este ponto nodal é definido por Laclau (2008 apud MACEDO, 2014, p. 1.536) como a “objetivação de um vazio”. Respaldados por dados estatísticos que projetam a idealização de uma crise do sistema educacional, os discursos de tais sujeitos vão ao encontro de elucidações prodigiosas para “todas as demandas do campo da educação” e evidenciam, diante do compartilhamento de descontentamentos, o *know-how* necessário para “suturar o social” e compensar “a sensação impossível de completude” (MACEDO, 2014, p. 1.536).

Segundo Ball (2012 apud MACEDO, 2014, p. 1.538), o deslocamento das fronteiras nas relações entre público e privado constituem “redes de política” com atuação global na “construção de subjetividades” mediante novas formas de

“governamentabilidade” e “sociabilidade”, onde “o caráter público da educação, e sua ineficiência, funciona como exterior constitutivo que cria uma rede de demandas em torno de reformas marcadas pela lógica do mercado”. Irrompem no cenário educacional, então, “instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais” (MACEDO, 2014, p. 1.541), entre outros sujeitos cujos “princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (MACEDO, 2014, p. 1.538).

No processo de construção da BNCC, Macedo (2014, p. 1.543) destaca a atuação da Fundação Lemman, definida por ela própria enquanto “uma instituição sem fins lucrativos [que contribui] para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros”, como um “sujeito político” que se apresenta como um “parceiro não-público” na organização, patrocínio e direcionamento desta política pública. No entanto, Ball (2012, p. 71 apud MACEDO, 2014, p. 1.544-1.545) a descreve como uma instituição que apresenta como objetivo potencializar “a colaboração - e convergência - entre os setores público e privado” a partir da “importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação”, uma vez que “não se trata mais de financiar os projetos públicos, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados”. Para Macedo (2014, p. 1.545), a participação da *Fundação Lemann* no processo de construção da BNCC, através do trâmite possibilitado pelo que a

(...) Fundação Itaú Social chama de “paradigma de colaboração integrativo”, visa à produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la. O que está expulso dessa narrativa, o seu exterior constitutivo, é a noção de que a educação é um bem público e, como tal, precisa ser gerido.

Essas tramas invisíveis, ao configurarem a qualidade da educação⁵⁴ como o ápice de todas as políticas públicas educacionais, caracterizam “demandas por equidade, por representatividade de grupos minoritários, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por

⁵⁴ De acordo com Macedo (2014, p. 1.548), o modelo segue a experiência americana do Núcleo Comum (*Common Core*), que se refere a “um conjunto de indicadores para avaliação, produzido por um grupo privado e, hoje, implementado pela ampla maioria dos Estados, implementação esta incitada por uma série de financiamentos”.

profissionalização, dentre muitas outras” (MACEDO, 2014, p. 1.536) como pluralidades equivalentes que atribuem “sentidos à crise que serve de exterior constitutivo às hegemonias das demandas por qualidade” (MACEDO, 2014, p. 1.537).

Tais demandas fixam sentidos para a BNCC e traduzem-se a partir de questões que envolvem a centralização curricular e a definição de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” estabelecidos para cada ano de escolaridade da Educação Básica (BRASIL, 2016c, p. 1). Estes, por sua vez, relacionam-se diretamente com “padrões de avaliação” do desempenho escolar que são implementados via processos de “desestatização” e efetivam, assim, o “*edu-business*”, na medida em que atores privados investem em “soluções socioempresariais” (MACEDO, 2014, p. 1.541) para o enfrentamento dos problemas educacionais, mediante a “transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional” (MACEDO, 2014, p. 1.548).

Não obstante “a hegemonia do imaginário neoliberal” (MACEDO, 2014, p. 1.553) no campo social da educação no que tange à produção de “novas narrativas sobre o que conta como boa política” (MACEDO, 2014, p. 1.538), fruto de articulações marcadas por antagonismos e dependências recíprocas na relação entre estado e mercado, despontam no cenário educacional “pressões por mudanças e reformas” (BALL, 2012, p. 88 apud MACEDO, 2014, p. 1.538) sobre o produto resultante do dito processo de construção interfederativa da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c), em meio a esforços envidados para convencer a sociedade brasileira de que tal construção pautou-se em princípios públicos de caráter democrático (SHAW, 2017b, s.p.).

A dinâmica adotada pelo MEC em comum acordo com seus parceiros dos setores público e privado no processo inicial de construção da BNCC consistiu na realização de Seminários nos diferentes contextos brasileiros revestidos por preceitos constitucionais de valorização e fortalecimento da diversidade étnica e regional⁵⁵, uma vez que estes consistem em um dos princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado⁵⁶ e em uma das diretrizes do PNE (BRASIL, 2014a)⁵⁷. No entanto, esta estratégia tornou-se alvo de questionamentos de diversas

⁵⁵ Inciso V, § 3º, art. 215 da CF (BRASIL, 1988).

⁵⁶ Inciso XII, art. 3º da LDB (BRASIL, 1996).

⁵⁷ Inciso X, art. 2º do PNE (BRASIL, 2014a).

organizações educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, que criticou a “escuta de especialistas convidados e consulta fria a contribuições da sociedade”⁵⁸, visto que a minimização do método participativo não possibilitava a discussão de sentidos, apenas a concordância ou discordância das propostas previamente estabelecidas pela ótica de atores políticos públicos e privados interessados em unificar a questão curricular a indicadores mensuráveis por padrões avaliativos.

Nesse cenário, destacaram-se ainda outros posicionamentos contrários à BNCC como possível documento orientador das políticas públicas voltadas para a Educação Básica alicerçados em alegações que enfatizam 1) a multirreferencialidade do processo educativo no que tange à articulação dos conteúdos às diversas dimensões da vida humana, e não apenas à definição teórica de direitos de aprendizagem transformados, na prática, em objetivos conteudinais obrigatórios e passíveis de serem avaliados externamente por testes padronizados de avaliação de desempenho que, por sua vez, definem utopicamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem segundo os descaminhos das reformas políticas educacionais neoliberais; 2) a minoração dos princípios democráticos diante da uniformização, centralização e homogeneização do currículo frente à contraposição da flexibilização curricular enquanto diretriz capaz de construir identidades fundamentadas na diversidade étnica, cultural, social, política e econômica no tocante às especificidades, singularidades e interesses locais; 3) a necessidade das áreas de conhecimento se interrelacionarem atribuindo sentido social aos conteúdos escolares, de forma a transcendê-los, o que se torna inviável mediante a desconsideração da diversidade epistemológica do campo curricular e da pluralidade de formas de compreensão e intervenção no mundo; e 4) o vilipêndio para com os ambientes e as condições de trabalho dos profissionais da educação (ANPED, 2015), haja vista que a “valorização dos educadores implica na possibilidade de atuarem em uma única instituição, de forma a construírem vínculos com a comunidade escolar e constituírem equipes de trabalho que possam atuar de forma coordenada e cooperativa” (ROSA, 2016, s.p.) na concretização de uma proposta educacional condizente com sua realidade contextual e na “garantia de

⁵⁸ Tais críticas constam dos registros do Colóquio Nacional A Base em Questão: desafios para a educação e o ensino no Brasil, organizado pela Anped em abril de 2016.

formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (UFJF, 2016, s.p.).

No entanto, tais ponderações não apresentaram ressonâncias nos espaços destinados às discussões sobre a BNCC, sendo que o oposto sucedeu-se com as alegações ideológicas dos defensores do movimento Escola Sem Partido⁵⁹. Dentre os diversos Seminários realizados, destaco o que foi organizado e empreendido na Câmara dos Deputados em 2016 por ter favorecido tanto a ausência de associações e instituições que trabalham com a educação e com a pesquisa educacional, quanto a presença sectária de grupos partidários favoráveis à organização do Escola sem Partido que buscam sancionar medidas legais objetivando “cercear a liberdade de cátedra e expressão de professores e professoras nas escolas brasileiras (...) sob o pretexto de combater pretensa doutrinação ideológica que estaria ocorrendo [nestas]” (ANPED, 2016, s.p.). O posicionamento, de caráter deletério e patogênico, de atores partidários que idealizavam transfigurar não apenas o debate curricular, mas sobretudo o cenário político democrático que englobou os primórdios da construção da BNCC (MICARELLO; FRADE, 2006), direcionou discussões condizentes com propostas inspiradas na “intolerância à diversidade de ideias e à liberdade de ensinar e aprender em ambiente democrático tal como devem ser as escolas em seus diferentes níveis”, contrapondo-se a princípios constitucionais que garantem a “pluralidade de concepções pedagógicas e o necessário apreço à tolerância e respeito aos direitos humanos” (ANPED, 2016, s.p.)⁶⁰.

Apesar do não imediatismo da criação do movimento Escola sem Partido⁶¹ neste momento histórico vivenciado pelo país, forças estratégicas que o

⁵⁹ O Projeto de Lei nº 867 (BRASIL, 2015a), apensado ao Projeto de Lei nº 7.189 (BRASIL, 2014), em tramitação na Câmara dos Deputados e o Projeto de Lei nº 193 (BRASIL, 2016d), em tramitação no Senado Federal, tencionam incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), as ideias defendidas pelo movimento Escola sem Partido. Os posicionamentos contidos em tais projetos, mesmo antes de se efetivarem legalmente através das necessárias aprovações em lei, apresentam repercussões em todo o território nacional, uma vez que já influenciaram diretamente o beneplácito de outros dispositivos legais em âmbito federal, estadual e municipal, excluindo a sociedade de debates puramente legislativos sobre as questões propostas.

⁶⁰ Chama a atenção no website do Programa Escola sem Partido o item “flagrando o doutrinador”. Além de rotular professores/as como “mestres da militância”, explicita situações de doutrinação ideológica consubstanciadas no desvio frequente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional; na adoção ou indicação de livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica; na exibição de obras de arte de conteúdo político-ideológico; e, dentre outras, no encaminhamento de debates de qualquer assunto controvertido para conclusões que necessariamente favoreçam os pontos de vista de determinada corrente de pensamento.

⁶¹ O advogado Miguel Nagib e o deputado estadual Flávio Bolsonaro (Partido Social Cristão - PSC/RJ), filho do militar da reserva e deputado federal pelo mesmo partido, Jair Bolsonaro, criaram

impulsionam adquirem visibilidade e expressividade justamente em uma conjuntura política de intensas afrontas conservadoras de extrema direita à democracia brasileira conquistada sob o manto de lutas e disputas por direitos sociais, políticos e éticos que ansiavam por trilhar itinerários educacionais pautados na busca pela equidade, pela redução das desigualdades e pelo respeito às diferenças. Sob alegações infundadas constitucionalmente, em agosto de 2016 efetivou-se, de forma catastrófica, o processo de *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT), eleita democraticamente pelo voto popular, arquitetado mediante preceitos acirrados e conformados contra a democracia brasileira por sujeitos buscantes de poder que engendravam, tão somente, a manutenção de concessões, imunidades e privilégios políticos e econômicos para classes sociais historicamente beneficiadas, levando à Presidência da República o então Vice-Presidente Michel Temer (Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB).

No mês subsequente à sua posse, o Presidente Temer (PMDB) impõe a arbitrária Medida Provisória - MP nº 746 (BRASIL, 2016b) referente à dita reforma do Ensino Médio que, desde seus primórdios, teve sua inconstitucionalidade questionada em parecer enviado ao Supremo Tribunal Federal, em dezembro de 2016, pelo Procurador Geral da República, Rodrigo Janot, mediante afirmações sobre a inexistência dos “requisitos constitucionais de relevância e urgência que devem caracterizar a edição de medidas provisórias” (CARRANO, 2017, s.p.), alegando que “reformas estruturais desse porte (...) necessitam de mais tempo e amplitude de debate junto à sociedade no sentido de dar espaço para os jovens se manifestarem na construção de uma escola para jovens” (SHAW, 2017a, s.p.). Com força de lei, e sem considerar quaisquer parâmetros de diálogo construídos ao longo de décadas através da atuação de sindicatos representativos de profissionais do magistério e da área administrativa, entidades acadêmicas, comunidade educacional das instituições de ensino, grêmios estudantis e sociedade ecumênica, a MP nº 746 (BRASIL, 2016b) expressa o caráter autoritário e antidemocrático de um governo despossuído de legitimidade constitucional que chegou ao poder através de um *putsch* político arquitetado por representantes da extrema direita após quase quatro mandatos consecutivos e legítimos da esquerda no país.

em 2004 o Programa Escola sem Partido, cuja proposição inicial em uma audiência pública na Câmara dos Vereadores do município do Rio de Janeiro exibiu em sua defesa um homem paramentado de Adolf Hitler (PENNA, 2016).

Dentre as inúmeras moções de repúdio contra a imposição desses dispositivos legais realizadas por instituições educacionais, destaco a manifestação do Fórum de Licenciaturas da UFJF, que a qualifica como “um retrocesso que ameaça a educação brasileira e precariza a oferta do Ensino Médio, bem como a formação integral do sujeito” (UFJF, 2016, s.p.) e o posicionamento da Associação de Docentes de Ensino Superior de Juiz de Fora - Apes, que a considera como um processo de “desmonte” do Ensino Médio frente às tendências privatizantes neoliberais da educação pública, a despeito de todos os direitos conquistados e configurados em aportes legais no decurso temporal mediante lutas e sacrifícios de docentes e discentes no campo educacional.

Esse desmonte aponta para uma formação educacional unilateral, cada vez mais aligeirada, restrita às exigências imediatas do mercado, em consonância com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio e do Banco Mundial, que impõe as regras para atender às suas necessidades e afasta as possibilidades de uma formação humana crítica e propedêutica (APES, 2016, s.p.).

Lamentavelmente, todas as críticas sofridas tornaram-se insuficientes para reverter o processo institucionalizado pela

(...) base parlamentar do governo fortemente motivada para o projeto de aceleração da desmontagem do instituído no Brasil em bases não coincidentes com a hegemônica perspectiva de flexibilização do estado brasileiro para os interesses de poderosos agentes econômicos nacionais e internacionais e também de setores conservadores interessados em destituir a escola pública de ferramentas de formação crítica de seus estudantes (CARRANO, 2017, s.p.).

Mesmo sendo inconcebível o entendimento da MP nº 746 (BRASIL, 2016b) “apenas como uma peça técnica preocupada em ‘resolver’ a ‘crise’ de qualidade da escola de Ensino Médio no Brasil” (CARRANO, 2017, s.p.), sob alegações que indicam “que a ‘crise de audiência’ de jovens no Ensino Médio é devida ao ‘excesso de disciplinas’ no currículo e ao ‘desinteresse’ pela escola atual”, gerando, assim, resultados negativos e contumazes no IDEB (CARRANO, 2017, s.p.), seus idealizadores direcionaram os trâmites legais e a configuraram na Lei nº 13.415

(BRASIL, 2017a)⁶². Esta, por sua vez, alterou de forma estrutural a concepção constitucional do direito público à educação expressa na LDB (BRASIL, 1996) no que tange à função social da educação na formação humanística dos/as estudantes e, portanto, não pode ser pensada “fora do contexto de fragilidade institucional da democracia no Brasil e retomada do avanço neoliberal contra os direitos sociais e a abertura de oportunidades de negócios no campo educacional público para o grande capital nacional e internacional” (CARRANO, 2017, s.p.).

Ao estabelecer que o currículo do Ensino Médio será constituído em caráter obrigatório pela BNCC e em caráter opcional por itinerários ditos formativos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional) a partir das condições reais de cada escola em ofertá-los⁶³, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a) explicita diferenciações classistas já cristalizadas entre escolas das redes pública e privada. Enquanto estas continuarão oferecendo acesso plural a todas as áreas do conhecimento, aquelas, carentes de infraestrutura para oferecer todos os itinerários formativos, limitarão o conhecimento a que os/as estudantes das classes economicamente desfavoráveis terão acesso, privando-os/as de “conteúdos fundamentais importantes não apenas para a formação como cidadãos e cidadãs, como também de ferramentas que os/as permitam superar o obstáculo de ingresso ao Ensino Superior” (CARRANO, 2017, s.p.), uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁶⁴ continuará exigindo conhecimentos referentes a todos os itinerários formativos.

Isso significa dizer que a reforma do Ensino Médio perpetuará problemas e desigualdades sociais, pois “a lógica que está por trás disso, que é impronunciável, é aumentar cada vez mais o gueto, a distância, entre aqueles que podem pagar uma escola privada e aspiram as universidades e aqueles que vão para a escola pública”

⁶² A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a) altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007a), o Decreto-Lei nº 5.452 (BRASIL, 1943), o Decreto-Lei nº 236 (BRASIL, 1967), revoga a Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005a) e institui política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

⁶³ O art. 36 da LDB (BRASIL, 1996), alterado pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), estabelece que o “currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

⁶⁴ Avaliação do desempenho dos/as estudantes ao término da Educação Básica cujo resultado é utilizado como forma de ingresso em universidades públicas e até mesmo privadas.

(SHAW, 2017a, s.p.) para serem induzidos a uma formação técnica. Carrano (2017, s.p.) afirma que

(...) o MEC resolveu reorganizar o Ensino Médio brasileiro, notadamente o público, de forma a reduzir a pressão de ingresso de jovens no Ensino Superior, [interrompendo-se], assim, a tendência de universalização da mobilidade escolar que vinha se configurando na última década, ainda que lentamente, com as políticas públicas de cotas e financiamento do ingresso e permanência na universidade.

Ao indeterminar as disciplinas estruturantes a serem cursadas ao longo do Ensino Médio e considerando o processo de construção da BNCC em uma conjuntura onde forças político-partidárias se empenham para forjar argumentos educacionais que tornem legítimas a inclusão de ideologias a-históricas politizadas acriticamente em seus aportes curriculares já comprometidos por princípios e valores neoliberais, vivencia-se possibilidades concretas de diluição dos conteúdos curriculares não obrigatórios entre os itinerários formativos, caracterizando absoluto desrespeito às “especificidades de cada ciência” (SHAW, 2017a, s.p.).

Ao ampliar a carga horária do Ensino Médio e a permanência dos/as alunos/as na escola no sentido de fomentar a política de implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral⁶⁵, o que não pressupõe necessariamente a otimização de processos formativos por estes significarem a “vivência da cultura democrática em condições de alteridade e diferença [de forma a externar] a liberdade de pensamento e a capacidade de argumentação em bases democráticas” (CARRANO, 2017, s.p.), desconsidera a realidade de muitos estudantes desta etapa da Educação Básica que já se encontram inseridos no mercado de trabalho, o que compromete seriamente o percurso escolar de jovens que poderão ser obrigados a “interromper os estudos pela necessidade financeira” (SHAW, 2017a, s.p.).

Por outro lado, a implementação de uma educação em tempo integral “reforça o problema de financiamento e infraestrutura que essa mudança exige, mas que a própria lei não oferece meios para serem enfrentados”. Tal fato evidencia contradições imperscrutáveis mediante a aprovação paralela da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016a)⁶⁶ que, ao instituir um novo regime fiscal com longevidade de duas décadas, aglutina o invólucro de arbitrariedades do governo

⁶⁵ Artigos 24 § 1º e 35-A § 5º da LDB (BRASIL, 1996).

⁶⁶ Esta Emenda Constitucional foi aprovada a partir da Proposta de Emenda Constitucional - PEC nº 55 (BRASIL, 2016e), alcunhada nas redes sociais como a “PEC do fim do mundo”.

Temer (PMDB), uma vez que, na prática, converge na abscisão de investimentos públicos em setores sociais essenciais, como os vinculados à saúde e à educação, “sob o pretexto de controlar o déficit público” (CARRANO, 2017, s.p.).

Segundo Carneiro (2012), a educação pública deve ser reconhecida como aquela capaz de combater as desigualdades sociais, portanto, ultrapassa a simples promulgação de aparatos legais fundamentados em uma racionalidade técnica que tendem a solucionar questões de ordem produtiva e econômica ao responderem, tão somente, aos anseios do mercado de trabalho, tornando perene, dessa forma, a existência dos verdadeiros problemas educacionais. Ao discorrer sobre “o nó do Ensino Médio”, o autor explicita que esta crise, na verdade, é a crise da Educação Básica, sendo imprescindível encarar os problemas apontados nos anos de escolaridade de sua etapa final de forma correlacionada com a “basilaridade” dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Ao apontar que a questão central relacionada aos problemas educacionais transita entre a ausência de investimentos estatais e a exiguidade de reconhecimento e valorização do profissional da educação, Carneiro (2012) ressalta que, enquanto na Coréia este profissional é reconhecido como patrimônio cultural do país, na sociedade brasileira é um dos profissionais com nível superior que possui a menor valorização financeira e social no mercado de trabalho. É nesse sentido que o autor explicita a necessidade de garantir condições dignas de trabalho com programas de incentivo à formação docente, qualificação dos professores para atuação nas diferentes etapas da Educação Básica e remuneração e planos de carreira atrativos para a profissão como pilares de qualquer reforma educacional.

No entanto, em sentido oposto, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a) desqualifica “o processo de formação docente através das licenciaturas de nível superior” (CARRANO, 2017, s.p.), uma vez que a idiosincrasia configurada através do ‘notório saber’ expresso no dispositivo legal regulamenta a atuação de profissionais das mais diversas áreas nas escolas de Ensino Médio, não se referindo em momento algum sobre a necessidade da

(...) escola básica pública brasileira promover esforços para dar suportes aos seus estudantes para que estes permaneçam e não se afastem da escola pelos mais variados motivos, quer sejam materiais ou simbólicos. Lamentavelmente, o Ministério da Educação no lugar de enfrentar os desafios reais e estruturais para a necessária qualificação do Ensino Médio, resolveu apostar na reorganização de

cima para baixo, sem ao menos tocar em nós problemáticos relacionados com a valorização da carreira docente, a formação inicial e continuada de professores, a avaliação processual respeitando a autonomia de profissionais e escolas, o reforço e a ampliação da infraestrutura de escolas, notadamente seus laboratórios e espaços de desenvolvimento corporal e estético, e suporte para que os estudantes, em especial os mais pobres, possam se manter na escola (CARRANO, 2017, s.p.).

Contrariamente a esse cenário antidemocrático “de crise ética institucional do governo federal e de condução neoliberal da crise econômica” (CARRANO, 2017, s.p.), onde afloram injustiças sociais e educacionais, o país vivencia a organização de mobilizações sociais que se propagam em todo o seu território. Refutações, contestações e protestos configuram movimentos grevistas de professores/as e movimentos de ocupação de instituições de ensino da rede pública por alunos/as do Ensino Médio, constituindo-se, assim, uma força política e social embrionária em defesa da efetivação do diálogo democrático entre as diversas instâncias societárias engajadas na luta por uma escola pública que potencialize o caráter social, crítico e reflexivo da educação.

Apesar da coibição exercida por repressão física, material e psicológica, na tentativa de efetivar um processo de desqualificação e silenciamento dos diversos timbres contidos nas diferentes vozes dos atores educacionais que se posicionam contrariamente à “simplificação e precarização do Ensino Médio”, a secundarista Ana Júlia Ribeiro discursou na Assembleia Legislativa do Paraná e comoveu o país ao se posicionar contrariamente à reforma do Ensino Médio alegando que tal medida não “atende as expectativas e as reivindicações dos estudantes, [uma vez que apresenta] um olhar voltado para o mercado de trabalho e não para uma formação cidadã, [tornando-se] justamente uma maneira de inviabilizar o aprendizado e a prática do discurso crítico” (SHAW, 2017a, s.p.)⁶⁷. Não obstante, o poder hegemônico que se encontra no poder ignora “a oportunidade democrática de mediar os conflitos através do diálogo e lança mão do rolo compressor da base parlamentar, ainda coesa, que se reuniu para o processo de *impeachment* da Presidente eleita Dilma Rousseff (PT)” (CARRANO, 2017, s.p.), para a efetivação do seu projeto de Brasil.

⁶⁷ Ana Júlia Ribeiro é uma estudante de 16 anos que proferiu seu discurso no dia 31 de outubro de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aNo8BjBObXY>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

Fruto do autoritarismo e da imposição de preceitos que englobam a dita reforma do Ensino Médio via MP nº 746 (BRASIL, 2016b), a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a) representa não apenas um retrocesso, mas um esfacelamento da educação pública brasileira que, ademais, vincula e condiciona a constituição do currículo desta etapa da Educação Básica à BNCC, ou seja, a um documento que, apesar de ainda não ter sido aprovado oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, órgão competente para tal⁶⁸, apresenta uma versão final (BRASIL, 2017b) cuja consolidação efetivou-se mediante pressupostos políticos que consubstanciam uma perspectiva conservadora e neoliberal de educação. Mesmo o processo de construção da BNCC tendo sido insuflado por princípios e interesses mercadológicos que vão ao encontro das desmedidas governamentais do governo Temer (PMDB), a sua segunda versão (BRASIL, 2016c) tornou-se alvo de opugnações de caráter ideológico e discriminatório dos defensores do movimento Escola sem Partido, fato este que resultou em reestruturações consolidadas em uma versão final do documento (BRASIL, 2017b) que minimiza, para não dizer oblitera, preceitos sociais que tinham adquirido certa visibilidade nas discussões curriculares até então realizadas, como a Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos⁶⁹.

Revestida por uma concepção de educação compreendida “como direito social com qualidade para todos (BRASIL, 2016c, p. 27), alicerçada em “princípios éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2016c, p. 34-35) e, discursivamente “comprometida com a justiça social e a democracia” (MACEDO, 2015, p. 895), a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c) configura-se a partir da definição de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016c, p. 1). Estes, ao mesmo tempo que consistem em direitos do indivíduo, “são postulados como de todos e para todos”, ou seja, processam-se direitos individuais como universais “como a única forma de garantir a vida democrática (...), [fundamentando] um discurso político particular no qual a igualdade se alicerça numa semelhança

⁶⁸ O Projeto de Lei nº 4.486 (BRASIL, 2016), em tramitação na Câmara dos Deputados, propõe alterações de “desmonte” do PNE (BRASIL, 2014a) que visam a aprovação da BNCC pelo Congresso Nacional, retirando do CNE sua competência precípua em assuntos educacionais, mediante argumentos que defendem um “cientificismo neutralizante” fundamentado nos resultados ditos insatisfatórios no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e nas concepções ditas doutrinárias e sem base científica e pedagógica intrínsecas no documento preliminar da BNCC (MICARELLO; FRADE, 2016).

⁶⁹ Ressalta-se novamente que a segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c) foi publicada no ano de 2016, ainda no governo Dilma (PT) e a versão final publicada em 2017, já no governo Temer (PMDB).

abstrata capaz de garanti-la” (MACEDO, 2015, p. 896). No entanto, este discurso é posto “em cheque pela emergência dos movimentos que reivindicam o reconhecimento da diferença” (MACEDO, 2015, p. 896), uma vez que

o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração. O triunfo do indivíduo universal como representação de todos é produzido pelo esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação - mulheres, pobres, homossexuais, nordestinos, judeus e negros, a depender do momento histórico (MACEDO, 2015, p. 897).

Macedo (2015, p. 897) afirma que estas demandas “são garantidas [apenas] como direitos privados que não põem em questão o compromisso com o universal”, uma vez que “políticas [de integração] estão longe do reconhecimento da diferença, pois elas atuam definindo um país culturalmente diverso, mas politicamente homogêneo” (SCOTT, 2005, p. 29 apud MACEDO, 2015, p. 897). O fato de tais demandas estarem presentes na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c) e provocarem a impressão de que os percursos formativos explicitados traduzem a regulamentação oficial de lutas dos “movimentos sociais na conquista de direitos” (BRASIL, 2016c, p. 27), representando, mesmo que de forma fictícia, um avanço no que tange à identificação e à superação das desigualdades, injustiças, discriminações e preconceitos produzidos e reproduzidos historicamente na e pela sociedade brasileira, na busca por inclusão e “justiça social” (BRASIL, 2016c, p. 629), tornou-se suficiente para suscitar a potencialização da sinergia de parlamentares contrários à inclusão destas reflexões nas propostas curriculares.

Uma leitura superficial da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c) pressupõe um envolvimento com a “construção de projetos interdisciplinares no Ensino Médio” (BRASIL, 2016c, p. 494) referentes ao protagonismo juvenil (BRASIL, 2016c, p. 47), à “diversidade sociocultural” (BRASIL, 2016c, p. 96), à luta de grupos marginalizados por espaços de participação em processos decisórios da vida pública, à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2016c, p. 51), à “injustiça ambiental” (BRASIL, 2016c, p. 649) e à aquisição de conhecimentos que possibilitem uma visão crítica e contra-hegemônica da realidade através da apropriação e aplicabilidade de múltiplas linguagens no exercício da liberdade, no que tange à responsabilidade cidadã e à autonomia, via emancipação social.

Entretanto, Macedo (2015) revela que os elementos significantes da BNCC pelos quais, aparentemente, perpassam todo esse discurso histórico-crítico, na realidade, subjagam os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2016c, p. 1) em um “conjunto de instrumentos para a avaliação da educação” a partir da elucidação de “metas mensuráveis, focadas em resultados, prevalente em todo o debate por influência de redes público-privado” (MACEDO, 2015, p. 899).

A invariabilidade desse cenário impacta profundamente a Educação Ambiental, haja vista que a MP nº 746 (BRASIL, 2016b) extirpa a única referência explícita sobre este campo social da LDB (BRASIL, 1996) ao revogar o §7º do art.26, que mencionava que “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”⁷⁰. A reconfiguração da LDB (BRASIL, 1996) via MP nº 746 (BRASIL, 2016b) objetivou atribuir à BNCC a responsabilidade de dispor sobre “temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos”, no entanto, sua redação final foi definida pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a) que, por fim, estabelece que “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais”. A única alusão à questão ambiental presente na LDB (BRASIL, 1996) pós reforma do Ensino Médio refere-se ao § 1º do art. 35-A, que determina que “a parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural”.

Diante da desconsideração do compromisso social da Educação Ambiental mediante as alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a) na LDB (BRASIL, 1996), a articulação contextual proposta direciona todos os olhares e fazeres pedagógicos para a BNCC. Ressalta-se, entretanto, que o fio condutor que adverte sobre os riscos de se considerar apenas discursos exteriorizados em textos oficiais como reveladores de toda a subjetividade que lhes são inerentes deve embasar tanto as ponderações sobre os eixos de formação articuladores do

⁷⁰ A inclusão na LDB (BRASIL, 2016) dos princípios da proteção e defesa civil e da Educação Ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios do Ensino Fundamental e Ensino Médio foi estabelecida pela Lei nº 12.608 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC.

currículo do Ensino Médio⁷¹ quanto as reflexões sobre a Educação Ambiental apresentada pelo viés da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c).

Este documento reconhece a Educação Ambiental a partir dos seguintes enfoques: 1) como uma das Modalidades da Educação Básica⁷², que abordam questões “referentes à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, às causas históricas, políticas, sociais e econômicas das diferentes formas de discriminação e exclusão, contribuindo para a identificação e a superação das desigualdades socialmente construídas” (BRASIL, 2016c, p. 35); e 2) como um dos Temas Especiais⁷³, que perpassam todos os componentes curriculares das diversas áreas de conhecimento, e cuja proposta é que se materializem no Ensino Médio a

⁷¹ São eles: 1) Pensamento Crítico e Projeto de Vida, que se refere “à adoção pelos/as estudantes de uma atitude questionadora frente aos problemas sociais, de modo a assumir protagonismo em relação aos desafios contemporâneos e projetar expectativas em relação a sua vida pessoal, acadêmica e profissional”; 2) Intervenção no Mundo Natural e Social, que diz respeito “ao protagonismo dos/as estudantes frente às questões sociais e ambientais contemporâneas referindo-se à capacidade de dar respostas aos problemas de seu tempo, utilizando-se, para tal, de diferentes recursos e tecnologias”; 3) Letramentos e Capacidade de Aprender: que se refere “à ampliação da participação dos/as estudantes no mundo letrado através de sua inserção em esferas mais abrangentes da vida social”; e 4) Solidariedade e Sociabilidade: que diz respeito “aos compromissos que os sujeitos assumem com relação à coletividade e aos processos de construção de identidade, que se dão no reconhecimento e acolhimento das diferenças”, mediante a “adoção de uma postura sensível diante da vida, das relações sociais e dos seres humanos com o ambiente, pautada em apreciações éticas e estéticas” (BRASIL, 2016c, p. 493).

⁷² Relaciona-se diretamente às demais modalidades, como à Educação do Campo por retratar “as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra” (BRASIL, 2016c, p. 36); à Educação Escolar Indígena, por se pautar “nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade e da interculturalidade” de forma a respeitar “as lógicas, saberes e perspectivas dos povos indígenas (...) a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola” (BRASIL, 2016c, p. 37); à Educação Escolar Quilombola, por reconhecer e valorizar “a especificidade étnico-cultural de cada comunidade (...) assegurando uma educação que permite melhor compreender a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos, bem como dos seus valores civilizatórios” (BRASIL, 2016c, p. 37); à Educação para as Relações Étnico-Raciais, por objetivar “a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira” (BRASIL, 2016c, p. 37); e à Educação em Direitos Humanos, por enfatizar o “fortalecimento de práticas individuais e sociais que geram ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos” (BRASIL, 2016c, p. 38).

⁷³ Relaciona-se diretamente às demais temáticas, como à Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade, por evidenciar que a padronização identitária e comportamental consubstanciada “pelo reconhecimento social ligado à sensação de pertencimento a uma sociedade global e pela construção de uma visão de mundo fragmentada, (...) conduz à banalização e à indiferença em relação aos problemas humanos e sociais”, fato este que direciona as instituições de ensino a assumirem “a responsabilidade de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de relações mais sustentáveis dos sujeitos entre si e com o planeta” para além da relação entre consumismo e recursos naturais (BRASIL, 2016c, p. 49); às Culturas Indígenas e Africanas, por abordar a questão do empoderamento de sujeitos ao reconhecer o “protagonismo de atores excluídos das narrativas históricas e da necessidade de que esse reconhecimento se incorpore à formação das novas gerações” (BRASIL, 2016c, p. 49); e aos Direitos Humanos e Cidadania, por tencionar a formulação de direitos e objetivos de aprendizagem necessários à promoção da igualdade e à defesa da dignidade humana (BRASIL, 2016c, p. 51).

partir da “construção de projetos interdisciplinares que sejam significativos para os/as estudantes” (BRASIL, 2016c, p. 494), de forma a contemplar as “experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e (...) o modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo” (BRASIL, 2016c, p. 48).

Enquanto Modalidade da Educação Básica, a Educação Ambiental é concebida como

(...) uma dimensão da educação escolar, uma 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. Objetiva a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Para potencializar essa atividade, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, a educação é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As práticas pedagógicas de Educação Ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista (BRASIL, 2016c, p. 37).

Enquanto Tema Especial, a Educação Ambiental contempla premissas relacionadas à “sustentabilidade socioambiental”, considerando que

(...) a crescente degradação ambiental, as mudanças climáticas e o aprofundamento das desigualdades sociais indicam que esse é um problema global que ainda carece de superação. (...) Ao eleger a Educação Ambiental como Tema Especial, almeja-se articular direitos e objetivos de aprendizagem em torno das questões socioambientais, de tal forma que os currículos escolares sejam capazes de debater a continuidade da vida de todas as espécies, inclusive a humana, no planeta Terra. Isto exige repensar a desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais, bem como a sua produção não sustentável pelo uso predatório dos recursos naturais e pelo consumo desenfreado (BRASIL, 2016c, p. 51-52).

Pelo exposto, nítido se faz a presença de premissas críticas no discurso assumido pela segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c) no que tange à Educação Ambiental, no entanto, “há no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903). Tais

argumentos corroboram o abismo existente entre “a lógica performativa do neoliberalismo [e] as propostas críticas que se propõem a empoderar os sujeitos” (MACEDO, 2015, p. 904) para o enfrentamento do “mito repressivo que perpetua relações de dominação” (ELLSWORTH, 1989, p. 298 apud MACEDO, 2015, p. 904). Posicionar-se de forma contrária à “necessidade de bases nacionais comuns para os currículos” não significa ser “contra justiça social ou distribuição mais equitativa da riqueza social”, pois aqueles que defendem esse posicionamento “apenas não acreditam que se possa cumprir essa promessa por meio da redução singular” de uma nação sob a égide que simplifica “a diferença à diversidade que classifica, assimila e exclui” (SAID, 1978 e BHABHA, 2003 apud MACEDO, 2015, p. 904). Estes acreditam que

(...) a justiça social não é uma promessa a ser cumprida, como define Derrida (2005) em relação à democracia, ela é da ordem do porvir, jamais poderá ser atingida de uma vez por todas. Ela precisa ser constantemente perseguida, e é nessa trajetória de constituí-la que ela se faz para cada sujeito singular. Como promessa, ela se torna uma ideia reguladora que mata a sua própria possibilidade de existir. A regulação não fala a sujeitos concretos, ela projeta seres humanos genéricos, iguais, em relação aos quais a noção de justiça não se aplica. A justiça social não pode prescindir de sujeitos singulares em sua concretude. (...) Educação, como empreitada intersubjetiva, exige alteridade. (...) Como se garante isso em termos de políticas públicas? Apostando na crença de que o público não significa a diluição do ‘todos’ no ‘um’ da nação (ou do mercado), mas o compromisso com deixar emergir a diferença concreta. Essa é a luta incessante por justiça social. (MACEDO, 2015, p. 904-905).

Destarte todas as críticas apontadas em relação à segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016c), nenhuma consubstancia-se de forma satisfatória para retratar o despropósito e o despautério que revestem a sua versão final (BRASIL, 2017b), uma vez que se torna irrefutável o fato de propostas curriculares que se remetem a comprometimentos politizados de base crítica para com a realidade social, mesmo que apenas através de discursos irrealizáveis, caminharem de encontro às intencionalidades de todas as políticas públicas defendidas e implementadas pelo governo Temer (PMDB). Ao consolidar a coexistência e a interdependência entre pressupostos que fundamentam políticas econômicas neoliberais e forças partidárias conservadoras que se alicerçam em posicionamentos intransigentes e intolerantes diante de diferentes visões de mundo, de conhecimento, de educação e de justiça,

configurando um xenofobismo generalizado de gênero, de sexualidade, de etnia e de classe social que ameaça os preceitos constitucionais da democracia, da liberdade, da cidadania, da dignidade e da igualdade (FRIGOTTO, 2016, p. 12), a versão final da BNCC (BRASIL, 2017b) recepciona diversas proposições defendidas pelo movimento Escola sem Partido e legitima as diferenças e as mudanças estruturais estabelecidas entre os programas políticos do governo Dilma (PT) e do governo Temer (PMDB).

Sem a intenção de aprofundar a merecida análise que este documento requer, destaco aqui algumas disparidades constantes na versão final da BNCC (BRASIL, 2017b) que se correlacionam com o objeto da pesquisa que ora se apresenta: 1) a definição de dez competências curriculares gerais da Base Nacional Comum Curricular que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares de todos os anos de escolaridade da Educação Básica, constituindo-se em “instrumentos para que a sociedade possa recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2017b, p. 19)⁷⁴; 2) a explicitação de competências específicas tangentes à estruturação curricular das áreas do conhecimento apenas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental⁷⁵, uma vez que a elaboração do currículo do Ensino Médio, mediante as determinações estabelecidas pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017a), constituir-se-á em pauta de um documento específico a ser construído para nortear as especificidades e particularidades desta etapa da Educação Básica; 3) a substituição do papel dos movimentos sociais nas lutas históricas em prol da educação pública brasileira como um direito social por preceitos tangentes aos marcos legais que embasam a construção da BNCC; 4) a supressão das concepções e conceituações norteadoras das Modalidades da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação

⁷⁴ A sétima competência geral consiste em: “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2017b, p. 19).

⁷⁵ A expressão sustentabilidade socioambiental é explicitada somente no componente curricular de Ciências, o que demonstra a visão reducionista para a compreensão complexa da questão. No componente curricular de História menciona-se a justiça sobre casos de violação de direitos humanos, mas não há qualquer correlação com questões socioambientais. A perspectiva do conflito é contemplada ao longo do documento no sentido da resolução e da mediação e não da problematização.

Ambiental; e Educação em Direitos Humanos) e dos Temas Especiais (Economia, Educação Financeira e Sustentabilidade; Culturas Indígenas e Africanas; Culturas Digitais e Computação; Direitos Humanos e Cidadania; Educação Ambiental); 5) a apresentação de “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global”, cuja abordagem “transversal e integradora” pode incorporar o currículo escolar a partir da autonomia pedagógica das instituições de ensino, “de acordo com suas possibilidades”, dentre os quais destaca-se “a preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999)” (BRASIL, 2017b, p. 13)⁷⁶.

Diante de todas as incertezas que envolvem tanto a Educação Ambiental quanto o Ensino Médio na contemporaneidade, justifico a escolha por esta etapa da Educação Básica considerando, por um lado, as possibilidades reais de premissas relacionadas à defesa dos direitos humanos, da justiça social e da sustentabilidade socioambiental não integrarem o currículo do Ensino Médio e, por outro, o dinamismo constante vivenciado pelas escolas através da proficuidade das múltiplas identidades, realidades e especificidades das “juventudes”. A busca pela compreensão das potencialidades epistemológicas, pedagógicas e metodológicas existentes em contextos escolares que podem ser exploradas por educadores/as socioambientais na elaboração e implementação de projetos de Educação Ambiental em ambientes socioeducativos que objetivem visibilizar injustiças e conflitos socioambientais e, ao mesmo tempo, desenvolver o protagonismo e o empoderamento docente e discente na intervenção concreta da realidade social, independente da efetivação, ou não, de políticas públicas, torna-se, portanto, o norte desta dissertação.

2ª) Delimitação populacional: por que essas escolas?

As duas instituições de ensino selecionadas como objeto de investigação *in loco* da pesquisa desenvolvem, anualmente, diversas ações pedagógicas propostas por várias instâncias educacionais, inclusive por iniciativas próprias. Nesse sentido,

⁷⁶ Os temas contemporâneos apresentados na versão final da BNCC, reproduzidos aqui literalmente, sem sintetizações, consistem em: “direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/1999), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), bem como saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)” (BRASIL, 2017b, p. 13).

ao apresentar as ações desenvolvidas pelas escolas Alfa e Delta nos anos de 2015 e 2016, respectivamente no Apêndice E e no Apêndice F, enfatizo o caráter não obrigatório das mesmas, o que caracteriza o compromisso e o empenho da gestão escolar de ambas as escolas em promover espaços educativos dialógicos na formação da autonomia e da cidadania, condições estas precípuas à elaboração e implementação de projetos socioambientais.

3ª) Delimitação espacial: por que esses municípios?

Os municípios mineiros onde se encontram localizadas as Escolas Alfa e Delta apresentam uma diferenciação importante no que diz respeito às discussões realizadas, uma vez que o município da Escola Alfa sediou o ForEA por dois anos consecutivos e município da Escola Delta, até o presente momento, não realizou nenhuma edição do Fórum.

A partir de uma programação previamente formatada pela Coordenação da CIEA/MG/ZM em parceria com o município sede, o ForEA constitui-se na propositura gratuita de Palestras e Oficinas Construtivas referentes ao desenvolvimento de ações de Educação Ambiental em espaços formais e não-formais de educação, apresentando potencial para impactar a realização de tais ações em diversos formatos nos contextos escolares. O Apêndice G e o Apêndice H especificam as temáticas que foram contempladas no ForEA sediado pelo município da Escola Alfa.

4ª) Delimitação temporal: por que 2015?

O ano de 2015 representa o marco inicial das ações de Educação Ambiental que se pretendem socioambientais na SRE/JF, cuja materialização configura-se no PEA. A elaboração e a implementação de projetos de Educação Ambiental pelas escolas da rede estadual de ensino da jurisdição a partir de uma problematização socioambiental identificada e contextualizada em cada escola difere, tanto em relação à idealização quanto no que se refere à finalidade, das ações anteriormente desenvolvidas, uma vez que estas consistiam apenas na mobilização das instituições de ensino para participarem, de forma pontual, das Conferências Nacionais Infantojuvenis pelo Meio Ambiente promovidas pelo MEC e apoiadas pela SEE/MG.

Apesar do PEA ter tido continuidade na SRE/JF em 2016, a pesquisa envolve somente os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio na jurisdição em seu primeiro ano de implementação.

Uma vez explicitados os parâmetros delineadores do campo de observação e análise da pesquisa, na próxima seção explico o encadeamento metodológico envolvendo aspectos tangentes ao método interpretativo, indutivo, processual, sistemático e crítico da pesquisa qualitativa, por considerar a dinamicidade existente na realidade observada e os sujeitos sociais que, ao mesmo tempo que a constituem, são por ela constituídos e evidencio os eixos temáticos de análise construídos a partir de pressupostos teóricos e empíricos relacionados à questão proposta pela pesquisa.

2.2 Exequibilidades: a construção de percursos metodológicos a partir de subsídios da pesquisa qualitativa

Compreender a Educação Ambiental a partir de perspectivas crítico-transformadoras que sobrelevam os aspectos sociais e ambientais intrínsecos na historicidade das relações humanas que se estabelecem e, ao mesmo tempo, são estabelecidas entre grupos sociais e entre estes e o ambiente que os circundam, reificam, como explicitado ao longo do Capítulo 1, *Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais*, situações de desigualdade, degradação, conflito e injustiça socioambiental (TOZONI-REIS, 2008; ACSERALD, 2010; COSENZA, 2014; dentre outros). Nessa acepção, pensar o caráter científico e social que envolve a pesquisa em Educação Ambiental pressupõe a sua apreensão mediante preceitos relacionados à pesquisa qualitativa.

Esta, por sua vez, é apresentada por Bogdan e Biklen (1994, p. 20-22) como uma tentativa de “encontrar um remédio para o sofrimento social” através da aplicação do “método científico ao estudo dos problemas sociais”, objetivando impulsionar transformações sociais alicerçadas em procedimentos investigativos que enfatizam “os problemas em termos humanos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 25). Ao evidenciar que “para problemas essenciais como a pobreza, a miséria, a fome e a

violência, a ciência continua sem respostas e sem propostas” (MINAYO, 2001, p. 10), a autora esclarece que a pesquisa qualitativa se preocupa

(...) com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (...) Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2001, p. 20-21).

Em contraponto a correntes teóricas baseadas no positivismo, que interpretam a realidade social a partir de uma objetividade, pretensamente neutra, intrínseca à padronização matemática apropriada pela cientificidade das ciências da natureza, correntes de pensamento sociológicas apresentam “como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente”, sendo as significações o principal objeto de estudo investigativo. Por essa razão, preconizam “a subjetividade como o fundamento do sentido da vida social defendendo-a como constitutiva do social e inerente à construção da objetividade nas ciências sociais” (MINAYO, 2001, p. 23).

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 2001, p. 23).

Segundo Minayo (2001, p. 24), o equilíbrio entre concepções divergentes de compreensão da realidade que se baseiam, de forma antagônica, em peculiaridades quantitativas e qualitativas, expressa-se através de uma abordagem dialética que “pensa a relação da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos” e que busca a compreensão do todo a partir das particularidades, assim como a presença conexa da interioridade e da exterioridade na constituição das representações sociais (BOURDIEU, 1972 apud MARTINS, 1990). Dessa forma, reflexões dialéticas entendem as relações sociais doravante determinações e

transformações que traduzem sentidos e significados vivenciados pelos sujeitos sociais a partir de uma “relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material”, enfatizando o trabalho “com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam” (MINAYO, 2001, p. 25).

Estes, ao evidenciarem suas respectivas historicidades, revelam idiossincrasias contidas no processo de construção e configuração das dinâmicas interacionistas que englobam “qualquer questão social”, o que pressupõe que “o objeto de estudo das ciências sociais possui uma consciência histórica” que se concatena diretamente “ao nível de consciência histórica social” (MINAYO, 2001, p. 13-14) de sujeitos e grupos sociais que as constituem e, ao mesmo tempo, são constituídas pelas ações e relações que conformam e significam as sociedades. Nessa acepção, refuta-se a pretensa neutralidade das ciências da natureza, uma vez que “toda ciência (...) veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas”, fato este que aponta para o objeto de investigação das ciências sociais como “essencialmente qualitativo” diante de análises que prescindem de uma “metodologia apropriada para reconstruir teoricamente seu significado” (MINAYO, 2001, p. 14-15). Considerando que

(...) a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante, essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. As ciências sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001, p. 15-16).

Ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa em Educação Ambiental, Tozoni-Reis (2008) defende um fazer ambiental em contexto escolar que correlacione a formação humana dos sujeitos sociais e a problematização das questões ambientais em toda sua complexidade, ou seja, em toda sua totalidade, evidenciando, assim, a responsabilização para com as dimensões socioambientais inerentes às relações que conformam a sociedade. A abordagem qualitativa da pesquisa em Educação Ambiental objetiva, portanto, a produção de “conhecimentos sobre processos

educativos críticos que apresentam o compromisso de transformação das relações sociais e ambientais na perspectiva da emancipação” (TOZONI-REIS, 2008, p. 159) e, para tanto, sobreleva o viés compreensivo ao descritivo no que tange à superação de reflexões empíricas distanciadas da preocupação de analisar, apreender e desnudar as diferenças, os dinamismos e as especificidades contidas nas realidades educativas.

Isso significa dizer que a produção de conhecimentos sobre os processos educativos é a interpretação - estudada, fundamentada, analisada, refletida - da realidade investigada que, sem perspectiva de neutralidade, é vista a partir dos paradigmas pelos quais compreendemos as relações sociais e ambientais (TOZONI-REIS, 2008, p. 159).

A relevância dos parâmetros científicos de investigação e de seus pressupostos epistemológicos (KUHN, 2000 apud TOZONI-REIS, 2008) na pesquisa em Educação Ambiental concatena-se à relevância social que envolve as diferentes metodologias de produção de conhecimento, uma vez que, magnetizados por predisposições políticas, “os processos educativos ambientais, críticos e transformadores, são processos sócio-históricos” (TOZONI-REIS, 2008, p. 162) e, por isso, considerados “como uma prática social de conhecimentos” (SANTOS, 1989 apud TOZONI-REIS, 2008, p. 162). É nesse sentido que a pesquisa qualitativa anatomiza “os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, penetrando “nos mundos sociais” através da “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), conjuntura esta que atribui relevância ímpar ao entendimento “dos pontos de vista e percepções da realidade de diferentes pessoas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 27).

A presente pesquisa, que perscruta em que medida os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio na SRE/JF complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais, configura-se a partir da estratégia teórico-metodológica de um estudo de caso múltiplo (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) por compreender reflexões simultâneas focalizadas na dinamicidade e na complexidade da *práxis* pedagógica em Educação Ambiental, no que tange à “interpretação da realidade humana e social” (TOZONI-REIS, 2008, p.160), em contexto escolar. Ao reconhecer as “inter-relações existentes entre os diversos problemas sociais”

(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 28), o estudo de caso possibilita a compreensão dos “fenômenos sociais complexos (...) e permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (YIN, 2001, p.21).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa sobre o estudo de caso proposto engloba a unicidade do PEA no âmbito da SRE/JF no ano de 2015 de forma concomitante à multiplicidade de variáveis dele resultantes, ou seja, os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados pelas escolas da rede estadual de ensino pertencentes à sua jurisdição e os significados em torno deles. Considerando os parâmetros delineantes do campo de observação e análise da pesquisa apresentados na seção anterior, o *lôcus* de investigação concentra-se em duas escolas de Ensino Médio da rede estadual, aqui denominadas Escola Alfa e Escola Delta, localizadas em municípios distintos jurisdicionados à SRE/JF, no que tange à implementação do trabalho proposto sobre a Educação Ambiental no ano de 2015 e fomenta, assim, uma pesquisa que ultrapassa as bases empíricas por objetivar a compreensão de “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real” (YIN, 2001, p. 32).

A julgar pela necessidade de uma ampla percepção a respeito do fenômeno social em estudo a partir de convergências e divergências conjunturais, torna-se imprescindível enfatizar “as várias dimensões em que ele se apresenta, assim como o contexto em que se situa” (GODOY, 1995, p. 26). Nesse sentido, ressalto que o número moderado de escolas estaduais jurisdicionadas à SRE/JF participantes das duas edições do PEA realizadas nos anos de 2015 e 2016, ao representar a receptividade e a aquiescência das instituições de ensino para com a proposta de trabalho referente à Educação Ambiental⁷⁷, pressupõe a existência de fissuras em seu desenho e, por isso, os olhares são direcionados inicialmente para a SRE/JF, uma vez que o PEA consiste em uma ação de iniciativa deste órgão institucional.

Devido à atuação direta por mim exercida no engendramento do PEA no âmbito da DIVEP na SRE/JF no ano de 2015, torna-se factível a realização de observações empíricas sobre o processo empreendido. Apesar de todo o suporte proporcionado ao PEA pela Diretora da SRE/JF e pela Diretora da DIRE, não foi possível a divulgação e pormenorização do mesmo em uma reunião presencial com

⁷⁷ Em um universo de 88 (oitenta e oito) escolas, a participação em cada uma das duas edições do PEA coincidentemente correspondeu a 48 (quarenta e oito) escolas, ou seja, 54,5% (cinquenta e quatro inteiros e cinco centésimos por cento) de participação, sendo este um percentual considerado muito aquém do esperado e desejado.

Diretores/as Escolares e EEB, tendo sido tais orientações efetivadas somente via e-mail institucional encaminhado pelo Gabinete da SRE/JF a todas as escolas estaduais da jurisdição⁷⁸. Outra questão que merece destaque refere-se à exoneração a pedido do meu cargo de ANE, em virtude de nomeação, posse e exercício no cargo de ANE/IE⁷⁹. Apesar de minha atuação profissional permanecer no mesmo órgão institucional, as competências e responsabilidades administrativas assumidas no novo cargo sobrepujaram as pedagógicas, fato este que, segundo parecer da Diretora da SRE/JF, se tornou um impeditivo à minha continuidade na coordenação do PEA, sendo esta, então, atribuída a uma ANE com atuação na DIVEP. Desde então, o meu envolvimento na Educação Ambiental delimitou-se em representar a SRE/JF no CBH/PP/PS1 e na CIEA/MG/ZM, como o é até o presente momento.

No ano de 2016, apesar da continuidade do PEA, não houve nenhuma alteração quanto aos procedimentos adotados pela SRE/JF, somente em relação à reestruturação do Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental⁸⁰ encaminhado por e-mail às instituições de ensino. Como consequência de tais percalços, tornou-se inexecutável a realização de análises qualitativas dos projetos de Educação Ambiental em ambas as edições do PEA, assim como o necessário feedback e acompanhamento in loco das ações desenvolvidas pela SRE/JF, sendo que estas exiguidades pedagógicas e metodológicas suscitaram os seguintes questionamentos: 1) as escolas identificaram, contextualizaram e problematizaram questões de injustiça e/ou conflito socioambiental local ao elaborarem os projetos de Educação Ambiental? 2) os tópicos estruturantes dos projetos de Educação Ambiental apresentaram a coerência e a criticidade necessárias à concatenação do problema social às ações de intervenção contextual propostas? 3) as práticas pedagógicas realizadas durante a implementação dos projetos de Educação Ambiental propiciaram o desenvolvimento de aspectos cognitivos necessários às problematizações e intervenções socioambientais? 4) os projetos de Educação Ambiental otimizaram a relação escola-comunidade através do desenvolvimento do protagonismo e da participação docente e discente em dinâmicas socioambientais?

⁷⁸ E-mail encaminhado no dia 16 de abril de 2015. Fonte: Arquivos SRE/JF.

⁷⁹ A nomeação no cargo de ANE/IE foi publicada no Diário Oficial de Minas Gerais no dia 27 de junho de 2015, e a posse e o exercício efetivados no dia 24 de agosto de 2015. Fonte: Arquivos SRE/JF.

⁸⁰ Mesmo não estando mais na Coordenação do PEA, contribuí com a reestruturação do documento que se encontra disponibilizado no Anexo B.

5) as ações propostas contemplaram intervenções locais em degradações, injustiças e conflitos socioambientais? Tais indagações, ao se correlacionarem diretamente com os objetivos propostos pela pesquisa⁸¹, nortearam a construção dos eixos temáticos de análise dos projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados pelas Escolas Alfa e Delta.

O primeiro eixo refere-se à dimensão estrutural - ideação / concatenação / cognição / interdisciplinaridade. Analisa as dificuldades e as facilidades vivenciadas pelas escolas no que tange à dinâmica adotada pela SRE/JF em relação ao PEA/2015; o encadeamento lógico despendido pelas escolas durante o processo de construção dos projetos de Educação Ambiental a partir da compreensibilidade e exequibilidade das proposições contidas no *Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental*⁸²; o desenvolvimento de aspectos cognitivos necessários às problematizações e intervenções socioambientais a partir das ações propostas pelos projetos de Educação Ambiental; e a compreensão sobre a *práxis* pedagógica interdisciplinar empreendida durante a implementação dos projetos de Educação Ambiental.

O segundo eixo relaciona-se à dimensão socioambiental - problematização / conflito / injustiça / sustentabilidade. Analisa as fragilidades e as potencialidades das escolas em problematizar uma questão socioambiental transformando-a em elemento norteador dos projetos de Educação Ambiental; a realização de articulações entre questões ecológicas, sociais, econômicas, políticas e culturais tangentes aos objetivos e às ações propostas pelos projetos de Educação Ambiental; a presença de abordagens pedagógicas tangentes a injustiças e conflitos socioambientais existentes nas realidades contextuais em que as escolas encontram-se inseridas ou em outras realidades que, porventura, tenham sido evidenciadas pelos projetos de Educação Ambiental; e a ênfase atribuída ao conceito sustentabilidade mediante a diferenciação existente entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade socioambiental, nos objetivos e nas ações apresentadas pelos projetos de Educação Ambiental.

O terceiro eixo reporta-se à dimensão participativa - intervenção / protagonismo / empoderamento / emancipação. Analisa os distanciamentos e as

⁸¹ O objetivo geral e os objetivos específicos encontram-se explicitados na parte introdutória desta dissertação.

⁸² Documento disponibilizado no Anexo A.

aproximações intrínsecas na relação escola-comunidade e as estratégias didático-pedagógicas propostas para otimizá-la; a compreensão do termo participação e as mobilizações pedagógicas de caráter coletivo e colaborativo no enfrentamento de injustiças socioambientais; as iniciativas contidas nos projetos de Educação Ambiental capazes de promoverem o protagonismo dos/as jovens do Ensino Médio a partir de proposições de intervenção nas realidades contextuais problematizadas; a predisposição dos projetos de Educação Ambiental em potencializar o empoderamento discente a partir da compreensão e da vivência de direitos e deveres sociais, políticos e ambientais; e a otimização das ações desenvolvidas pelos projetos de Educação Ambiental no sentido de promoverem a emancipação e a transformação socioambiental.

No que tange ao trabalho analítico desta pesquisa qualitativa que pretendeu a compreensão dos significados tangentes aos projetos de Educação Ambiental em suas respectivas realidades contextuais, acentuo que o mesmo encontrou sustentação em estratégias analíticas de cunho interpretativo referentes ao estabelecimento de “linhas convergentes de investigação” (YIN, 2001, p. 123). Estas, por sua vez, configuraram-se a partir dos eixos temáticos de análise fundamentados em pressupostos teóricos e empíricos relacionados às reflexões propostas e concatenaram todas as questões que englobaram o fenômeno social norteador da pesquisa, atribuindo logicidade ao “mosaico de categorias ou indexadores no interior das (...) unidades de significação” (DUARTE, 2004, p. 222), tendo como referência os caminhos perscrutados no tocante aos objetivos propostos.

Isto posto, ressalto que a “concretude, densidade e legitimidade” (DUARTE, 2004, p. 223) da pesquisa se estabelecem a partir de apreensões e significações intrínsecas nas relações educacionais, sociais e ambientais vivenciadas e experienciadas pelos sujeitos nos contextos escolares, materializando-se mediante análises correlacionadas a abordagens interpretativas que encontram respaldo nas considerações apresentadas por Markoni e Lakatos (2003, p. 167-168):

(...) análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações (...): 1. Análise. É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser “estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de

análise de conteúdo, etc” (FERRARI, 1974, p. 178). (...) 2. Interpretação. É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

Na próxima seção, apresento, então, as análises interpretativas referentes aos projetos de Educação Ambiental das Escolas Alfa e Delta, na busca por

(...) uma apreensão de significados (...), interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) da pesquisadora, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada (...) em um movimento [que se propaga] em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de ‘desenho significativo de um quadro’, multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (ALVES; SILVA, 1992, p. 65).

2.3 (In)visibilidades: os projetos de Educação Ambiental de duas escolas estaduais de Ensino Médio da Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora anatomizados por eixos temáticos de análise

A análise interpretativa a que se propôs a presente pesquisa fundamentou-se, como mencionado na seção anterior, em três eixos temáticos que orientaram todo o trabalho analítico tangente aos projetos de Educação Ambiental das Escolas Alfa e Delta. As considerações tangentes ao primeiro eixo se estenderam um pouco mais do que as realizadas em relação ao segundo e ao terceiro eixos em virtude da necessidade de transcrições literais de partes cruciais dos projetos. Ao longo das reflexões analíticas, estas foram pormenorizadas a partir do enfoque dimensional de cada eixo temático proposto, mediante as especificidades interpretativas de cada um deles.

2.3.1 Primeiro eixo temático: dimensão estrutural - ideiação / concatenação / cognição / interdisciplinaridade

As reflexões propostas por esse eixo temático, quando relacionadas a abordagens técnicas, cotejam o esmero explicitado por Moura e Barbosa (2006, p.

32): “se uma coisa vale a pena ser feita, então vale a pena fazê-la bem-feita”. Ao direcionarem o olhar para a elaboração de “projetos de trabalho” em contextos educacionais, os autores elucidam que estes “são desenvolvidos com o propósito específico de construção do conhecimento, (...) levando o aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 22), consistindo em

um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função de problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para melhoria de processos educativos e de formação e desenvolvimento humano e social, em seus diferentes níveis e contextos (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 23).

Nesse sentido, os autores advertem que, ao buscarem efetividade em sua implementação, os “projetos de trabalho” devem ser engendrados segundo procedimentos tangentes a uma “Metodologia de Projetos”, posto que esta consiste na definição de um “conjunto de técnicas”, configuradas e enriquecidas doravante aspectos qualitativos intrínsecos a métodos didáticos, que se fundamentam em diretrizes estruturadas a partir de uma “cosmovisão” envolta por concepções, conceitos e valores pedagógicos (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 212-213).

Essa compreensão acerca das potencialidades que envolvem “projetos de trabalho” elaborados a partir de uma “Metodologia de Projetos”, quando confrontada com as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de ensino consideradas por estas como se projetos fossem, mas reportando-se apenas a atividades pontuais referentes a datas comemorativas e temas descontextualizados, materializa uma preocupação para com a otimização do processo de ensino e aprendizagem que me acompanha desde a época em que atuava na SRE/Carangola e que ainda subsiste na SRE/JF, apesar das realidades contextuais que envolvem estes órgãos institucionais serem incomparáveis⁸³. Esse desconforto profissional direcionou a construção do documento intitulado Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental⁸⁴ em meio à conjuntura do

⁸³ Em termos populacionais, conforme dados do último Censo Demográfico realizado no ano de 2010, Carangola conta com, aproximadamente, 35 (trinta e cinco) mil habitantes, enquanto Juiz de Fora possui em torno 500 (quinhentos) mil habitantes. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2017.

⁸⁴ Documento disponibilizado no Anexo A.

PEA/2015 na SRE/JF, sendo disponibilizado às escolas estaduais pertencentes à sua jurisdição com o objetivo de oferecer o respaldo técnico e metodológico necessário para a elaboração e implementação de “projetos de trabalho” relacionados à Educação Ambiental, pois, de acordo com Hernández e Ventura (1998 apud MOURA; BARBOSA, 2006, p. 218-219),

(...) a Metodologia de Projetos propõe a formação de indivíduos com uma visão global da realidade, vinculando a aprendizagem a situações e problemas reais (...) [através de um] processo que favorece não apenas a aprendizagem de conceitos, mas ainda de procedimentos e atitudes em relação ao conhecimento e ao trabalho cooperativo.

Acontece que, para a análise da dimensão estrutural referente a este primeiro eixo temático, necessário se fez compreender o documento supramencionado não apenas a partir de um parâmetro técnico interveniente de uma proposta de trabalho apresentada pela SRE/JF às escolas, mas sim como um elemento constituinte de uma política pública engendrada em âmbito regional que suscitou implicações locais, a saber, os projetos de Educação Ambiental elaborados pelas instituições de ensino.

Macedo (2016, p. 47) reconhece que uma política pública pode representar tentativas de hegemonização de sentidos antagônicos, mediante a supressão das diferenças intrínsecas em uma dada realidade social, ao significar um “exterior constitutivo” envolto pela ideia de totalidade e nele se fundamentar. Sob esta perspectiva, o PEA poderia ser compreendido como uma política pública com know-how suficiente para produzir “uma objetividade social” (MOUFEE, 2000 apud MACEDO, 2016, p. 47) que, por sua vez, poderia excluir os antagonismos presentes nesse mesmo social ao determinar o método através do qual as escolas deveriam se justapor, ou seja, o Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental⁸⁵.

No entanto, enquanto responsável pela implementação do PEA na SRE/JF no ano de 2015, asseguro que, mesmo se configurando em uma política pública, a disponibilização deste documento às instituições de ensino consistiu, tão somente, em oferecer subsídios técnicos e metodológicos⁸⁶ para a construção de “projetos de

⁸⁵ Documento disponibilizado no Anexo A.

⁸⁶ O entendimento aqui fundamenta-se na diferenciação existente entre vieses técnicos e tecnicistas. Enquanto a apropriação de saberes técnicos pode ser compreendida como um compromisso social e político perante a socialização e a construção do conhecimento objetivando a transformação do

trabalho” (MOURA; BARBOSA, 2006). Tencionava-se, dessa forma, garantir que as escolas, ao refletirem sobre os projetos de Educação Ambiental, o fizessem no sentido de desconstruir a importância até então atribuída a datas comemorativas, envidando esforços para estruturá-los a partir de uma problematização socioambiental que possibilitasse, e não suprimisse, a exteriorização de singularidades inerentes a cada instituição de ensino.

O oferecimento de um curso de formação para Diretores/as Escolares e EEB pela SRE/JF, a meu ver à época, teria sido a estratégia ideal a ser implementada para se alcançar tal propósito, uma vez que poderia promover 1) reflexões críticas acerca das diversas possibilidades que se encontram disponíveis às escolas no que tange ao potencial pedagógico intrínseco em problematizações ambientais a serem exploradas por projetos de Educação Ambiental e 2) construções participativas e colaborativas de percursos metodológicos a serem percorridos pelos diferentes atores que vivenciam os processos pedagógicos no interior das instituições de ensino. Entretanto, a realidade institucional experienciada naquele momento sequer oportunizou a realização de uma reunião presencial com os/as gestores/as escolares, consistindo o encaminhamento por e-mail das orientações referentes ao PEA no único caminho exequível. Por essa razão, pensou-se, então, na construção de um documento que consolidasse e concatenasse indicadores técnicos que, a partir da compreensão autônoma pelos/as educadores/as, já que o mesmo seria disponibilizado apenas por e-mail às escolas, fosse capaz de direcionar a elaboração dos projetos de Educação Ambiental mediante uma problematização socioambiental, resultando, assim, no Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental⁸⁷.

Mesmo considerando tais intencionalidades metodológicas, pedagógicas e ambientais, “os discursos [políticos] que se apresentam como resposta às crises de significação”, sendo estas aqui apreendidas como a ausência de problematizações em atividades compreendidas pelas escolas como se projetos fossem, são permeados por “significantes tendencialmente vazios” para os sujeitos que vivenciam particularidades nos contextos escolares. Portanto, torna-se imprescindível para a pesquisa a desconstrução da ideia de que o Roteiro

status quo, o viés tecnicista embasa-se em uma visão reducionista proposta pelas classes dominantes no sentido de direcionarem fazeres em prol de seus próprios interesses (SAVIANI 2005 apud AGUDO et al., 2015).

⁸⁷ Documento disponibilizado no Anexo A.

disponibilizado pela SRE/JF⁸⁸, inferido nesta análise como um exterior constitutivo regulador (MACEDO, 2016), por si só, tornar-se-ia capaz de transformar concepções epistemológicas, metodológicas e pedagógicas que envolvem a elaboração de “projetos de trabalho” (MOURA; BARBOSA, 2006), assim como de abarcar toda a complexidade tangente a abordagens interdisciplinares sobre problematizações socioambientais em contextos escolares.

Ao refletirem sobre a análise de políticas públicas, Rezende e Baptista (2015) apropriam-se da abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (1992) devido à ênfase que os autores conferem à “dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem (...): o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática” (REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 276)⁸⁹. No caso em pauta, as concepções ideológicas e os interesses intrínsecos no Roteiro encaminhado para as escolas podem ser considerados como constituintes do “contexto da influência” da política pública tangente ao PEA, uma vez que este se refere a discursos e pensamentos construídos na ação política. No entanto, a partir de interações enigmáticas e complexas que se forjam entre o “contexto da influência” e o “contexto da produção de textos”, o processo de elaboração dos textos políticos em si torna-se capaz de exercer uma ingerência direta na política, a ponto de sobrepor-se, mediante articulações linguísticas, complementares e implícitas em si, que podem ser traduzidas a partir da política como texto e da política como discurso (BALL, 1994a apud REZENDE; BAPTISTA, 2015). Para os autores,

(...) o contexto da produção de textos é aquele onde os textos políticos são produzidos. (...) São resultado de disputas e acordos produzidos por grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações da política, possuindo uma relação simbiótica com o contexto de influência, porém não evidente ou simples, tendo em vista que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas. (...) O contexto da prática é apontado como uma arena de conflitos e contestações, que envolve a interpretação e a tradução dos textos

⁸⁸ Ao longo da análise dos projetos, a fim de evitar repetições desnecessárias, refiro-me ao Roteiro para elaboração de Projetos de Educação Ambiental referente ao PEA/2015, cujo documento encontra-se disponibilizado no Anexo A, apenas como Roteiro.

⁸⁹ A definição desses conceitos encontra-se no Capítulo 1, Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais, Subseção 1.1.2. A Educação Ambiental nos contextos do Ministério do Meio Ambiente, do Ministério da Educação e do Estado de Minas Gerais.

para a realidade, tal como ela é vista pelos 'leitores' (REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 277-278).

Enquanto texto, a política se constitui a partir de intrincadas codificações que propiciam uma incompletude aos documentos oficiais, viabilizando, dessa forma, uma pluralidade de decodificações e interpretações em virtude da multiplicidade de sujeitos que lhe atribuem diferentes “significados em função de suas histórias, experiências e possibilidades” (BALL, 1994a apud REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 275). Já enquanto discurso, a política se revela a partir das relações de poder tangentes ao domínio e ao controle dos mecanismos que garantem a legitimidade social, uma vez que oportunizam a construção de determinados conhecimentos, vozes e subjetividades ao regulamentarem “o que pode ser dito e pensado”, assim como “quem pode falar, quando, onde e com que autoridade”, excluindo, ao mesmo tempo, pensamentos, ideias e conceitos “dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação” (BALL, 1994b apud REZENDE; BAPTISTA, 2015, p. 276).

Considerando tais perspectivas em um documento cuja configuração transpira oficialidade, as percepções sobre o *Roteiro* desenovelam-se entre uma pluralidade de significações textuais edificadas a partir da profusão de vivências que se consubstancializam nos contextos escolares e exteriorizam manifestações discursivas que legitimam determinados posicionamentos em detrimento de outros. Ball e Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006) entendem, portanto, que políticas são intervenções textuais repletas de possibilidades e limitações em sua materialidade, cujos reflexos de tais interposições provocam impactos reais na realidade vivenciada por sujeitos sociais dentro do “contexto da prática”. Este, por sua vez, é apreendido como um espaço

(...) onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ (BALL; BOWE, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52-53).

Partindo do pressuposto de que as escolas constituem o “contexto da prática”, a compreensão do Roteiro por cada instituição de ensino durante o

processo de elaboração dos projetos de Educação Ambiental sucedeu-se mediante peculiaridades inerentes às relações, práticas e significados que são social e pedagogicamente reconstruídos pelos sujeitos, inviabilizando, assim, uma vinculação direta com o “contexto de influência” devido ao fato de o esperado por uma política pública educacional não ser, necessariamente, condizente com as dinâmicas que se efetivam nas escolas, levando estas a trilharem caminhos próprios.

O projeto desenvolvido pela Escola Alfa, coordenado pelo Diretor Escolar e intitulado “Educandos: fonte de esperança”, apresentou como tema a “Educação Ambiental” e como local de implementação “o município ao qual a escola pertence”, sendo direcionado aos/às “alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tanto do Ensino Regular quanto da Educação de Jovens e Adultos”, com desenvolvimento proposto para o período de maio a setembro de 2015. Já o projeto desenvolvido pela Escola Delta, coordenado pela Diretora Escolar e intitulado “Escola Sustentável: uma lição de vida”, apresentou como tema a “Sustentabilidade na Escola” e como local de implementação “a própria instituição de ensino”, contemplando “estudantes, professores/as, funcionários/as e comunidade do entorno escolar”, com desenvolvimento proposto para o período de junho de 2015 a julho de 2016.

A definição da temática proposta no Roteiro indicava a delimitação de um assunto a ser explorado por cada projeto dentre a imensa gama de variedades e possibilidades pertinentes à Educação Ambiental. Moura e Barbosa (2006, p. 64) ressaltam a importância da temática evidenciar a relevância da mesma para a comunidade escolar a partir do seu interesse, necessidade, conhecimento e experiência sobre um “determinado problema, situação ou contexto”. Assim sendo, a amplitude temática apresentada pela Escola Alfa impossibilitou o reconhecimento imediato da abordagem norteadora do seu projeto, enquanto que a especificidade evidenciada pela Escola Delta exteriorizou claramente a vertente que seria percorrida pelo seu.

Após a definição temática, o Roteiro preconizava a necessidade de a escola realizar, de forma sucinta, uma pesquisa bibliográfica sobre o tema priorizado pelo projeto, de forma a possibilitar uma aproximação com reflexões acadêmicas e científicas atuais referentes à matéria em pauta. A apresentação, devidamente embasada em comprovações científicas, de “dados conhecidos (histórico),

observações realizadas, causas prováveis, consequências identificadas, perdas provocadas e ganhos viáveis com a solução do problema [torna-se fundamental para] a definição e caracterização do problema gerador” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 68), portanto, a pesquisa bibliográfica deveria suscitar a fundamentação teórica necessária à contextualização e problematização do tema escolhido.

Apresentando como amparo legal a CF (BRASIL, 1988), a PNMA (BRASIL, 1981) e os PCN (BRASIL, 1997b), a Escola Alfa reafirmou a imprescindibilidade dos/as estudantes aprenderem a “conhecer e preservar o local em que vivem para se tornarem cidadãos conscientes”; enfatizou a importância de abordagens interdisciplinares sobre o tema transversal do meio ambiente “em todas as disciplinas e anos de escolaridade”; relatou a existência de “diversos problemas ambientais como a finitude dos recursos naturais, a poluição das águas, a poluição atmosférica, o desmatamento e a extinção de animais”; contextualizou a relação do município com o meio ambiente no tempo e no espaço; explicitou a necessidade da Educação Ambiental promover a construção de “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências relacionadas à transformação do consumo em uma atitude sustentável” e ao desenvolvimento de ações como “coleta seletiva, reciclagem e aproveitamento de materiais, cursos de formação e caminhadas ecológicas”.

Por sua vez, a Escola Delta não apresentou nenhum respaldo teórico em sua pesquisa bibliográfica, apenas mencionou que, conceitualmente, a sustentabilidade se faz presente “em todos os segmentos da sociedade, tornando-se necessário um conjunto de procedimentos que objetivem conter a degradação ambiental que é gerada pelo consumo abusivo e pelo aumento desproporcional da população mundial”, e propõe “uma reflexão multi transdisciplinar para compreender os problemas ambientais” indicando que “o controle e a solução dos mesmos é possível através do limite de exploração desses recursos, de modo que a geração atual ofereça condições favoráveis a ela mesma e às gerações futuras”.

No que tange à Escola Alfa, tais dizeres indicaram que, mesmo diante da preocupação em fundamentar teoricamente a pesquisa bibliográfica a partir de documentos oficiais (fato este que, quando realizado de forma eremítica, compromete a construção de posicionamentos críticos em virtude da presença de aspectos do poder hegemônico nesses dispositivos legais), a amplitude temática apresentada pelo projeto impossibilitou a realização de uma pesquisa direcionada

para escopos específicos. Em relação à Escola Delta, apesar da especificidade apresentada na definição temática, a ausência do respaldo teórico necessário para subsidiar a criticidade e a problematização em relação à sustentabilidade suscitou uma redação dispersa sobre relações que extrapolam os contornos de atuação do projeto, inclusive, da própria escola.

Decorrente das reflexões realizadas acerca dos referenciais teóricos condizentes com a delimitação temática, a explicitação da questão norteadora ou situação problematizada proposta pelo Roteiro pretendeu a elaboração de uma pergunta que motivaria o desenrolar do projeto em busca de uma possível resposta, ou seja, a identificação de um problema a ser apresentado em cada projeto sob a forma de uma questão⁹⁰. Moura e Barbosa (2006, p. 64) denominam esta situação problematizada como a “situação geradora do projeto”, não sendo esta definida “apenas a partir do fato de um problema ou situação ser relevantes em si mesmos, pois depende da visão do grupo sobre aquilo que é tomado e valorizado como um problema ou situação geradora capaz de justificar a proposição de um projeto”. Assim sendo, no caso de projetos de Educação Ambiental, esta questão norteadora deveria vincular a realidade contextual de cada escola ao tema de cada projeto, buscando correlacionar aspectos sociais e ecológicos que fossem capazes de retratar intencionalidades explícitas e implícitas nas ações do ser humano, tanto em relação à sociedade quanto à natureza, motivando os sujeitos envolvidos a buscarem possíveis alternativas para o problema detectado.

Contudo, a Escola Alfa indicou como situação problematizada “a falta de consciência dos cidadãos em relação ao futuro do planeta”, ao passo que a Escola Delta prescreveu como situação problematizada “a escassez de matérias-primas em virtude do aumento populacional e do consumo de produtos”. Em ambos os projetos as situações problematizadas não foram elaboradas a partir de uma questão norteadora, assim como não especificaram um problema passível de ser solucionado ou enfrentado mediante a apresentação de alternativas tangíveis à sua concretude. Na tentativa de apresentarem situações problematizadas, as escolas atribuíram a estas tamanha amplitude e generalização que as limitações temporais, espaciais, humanas, pedagógicas e financeiras dos projetos seriam incapazes de abranger e assumir.

⁹⁰ Este tópico é pormenorizada na análise referente ao segundo eixo temático.

Moura e Barbosa (2006, p. 66) defendem que a efetividade de um projeto se relaciona diretamente com “a clareza e a precisão na definição do problema ou situação geradora, [uma vez que esta definição] determina a maneira como ele será equacionado para ser resolvido, sendo um fator decisivo nas etapas subsequentes do desenvolvimento do projeto” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 67). Assim sendo, para que um problema seja definido e redigido a partir desses pressupostos, os autores preconizam a concordância sobre a sua relevância contextual entre os envolvidos no projeto; a compreensão coletiva em relação à sua proposição; a prevalência de uma premissa negativa indicando uma omissão, uma escassez, uma privação, uma lacuna que carece ser suprida; e “a adequação entre o problema selecionado e a capacidade de empreendimento (...) tendo em conta as competências, os recursos e o tempo disponíveis” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 67-68).

No que tange à indicação de possíveis causas geradoras da situação problematizada, o *Roteiro* não orientou nada a esse respeito, sendo que poderia ter mencionado a identificação e indicação de possíveis hipóteses revestidas por peculiaridades negativas que se relacionassem, direta ou indiretamente, com a origem do problema proposto e que, por isso, deveriam ser priorizadas pelo projeto, mesmo quando se referissem a origens, características e especificidades distintas. Nesse sentido, Moura e Barbosa (2006, p. 68) orientam a realização de um processo de anteposição de fatores “vitais” em relação aos “triviais” no estabelecimento de relações entre possíveis causas geradoras do problema e possíveis efeitos gerados pelo problema, uma vez que estas abordagens são capazes de contribuir concretamente para a busca de alternativas, respostas ou soluções exequíveis.

De fato, nenhum dos dois projetos analisados apresentaram explicitamente as causas geradoras das respectivas situações ditas problematizadas. Todavia, foi possível inferir que a Escola Alfa considerou como uma provável causa da “falta de conscientização dos cidadãos em relação ao futuro do planeta” a alegação de que a geração atual “não estará mais neste mundo quando ficar impossível de se viver nele” e, por isso, “muito se fala em preservação e pouco se faz”⁹¹. Do mesmo modo,

⁹¹ Ao refletir sobre o desenvolvimento de uma consciência ecológica, Layrargues (2007, s.p.) alega “que a simples alusão à probabilidade do risco, não é suficiente para desembocar em mudanças de atitudes. Isso porque o risco é normalmente recebido e interpretado como referente a um outro indivíduo, e não a si próprio. Acreditando que a probabilidade de ocorrência de um risco seja sempre baixa, não ocorrem mudanças comportamentais, e então, prevalece a inércia. (...) Para que um

foi possível deduzir que a Escola Delta considerou como presumíveis causas da “escassez de matérias-primas em virtude do aumento populacional e do consumo de produtos”, explicações que convergiram para a falta de “aplicação de técnicas de sustentabilidade em todos os segmentos da sociedade e a necessidade da temática socioambiental ser focada em ações sistemáticas nas escolas voltadas para a conscientização e formação de hábitos sustentáveis”. No entanto, observou-se que, mesmo que a identificação de possíveis causas geradoras de problemas tivesse sido instigada pelo Roteiro, a ausência de especificidade que envolveu as situações consideradas pelas escolas como se problematizações fossem, suscitou demasiada abrangência que, de qualquer forma, impossibilitaria o reconhecimento de causas passíveis de serem abordadas em seus respectivos âmbitos de atuação.

A justificativa solicitada pelo Roteiro referiu-se a um detalhamento do motivo que teria provocado a elaboração do projeto mediante a apresentação de argumentos intrínsecos à realidade contextual que se almejava intervir ou modificar. Entretanto, tais orientações poderiam ter sido especificadas no sentido de conduzir ao esclarecimento do porquê da escolha do tema e, a partir deste, a priorização do problema e suas respectivas causas, destacando a relevância do desenvolvimento do projeto na conjuntura escolar doravante a busca de alternativas para o problema identificado. Dessa forma, caminhar-se-ia ao encontro da imprescindibilidade da escola perceber seus limites e suas potencialidades frente à questão norteadora do projeto, uma vez que a sua elaboração a partir da contextualização local é o que o torna passível de ser implementado com êxito. Segundo Moura e Barbosa (2006, p. 70),

(...) a justificativa contribui para a compreensão da razão de ser do projeto por parte de seus executores e participantes. Desse modo, o item justificativa deve conter, de forma mais fundamentada, elementos que podem ter sido mencionados ou antecipados na fase da definição da situação geradora, como: diagnóstico situacional, referencial teórico de sustentação, dados estatísticos e informações descritoras da realidade anterior ao projeto que possam ser utilizadas depois, como base de comparação, na avaliação dos resultados alcançados.

indivíduo demonstre estar preocupado, apto a promover mudanças comportamentais, ele deveria sentir-se diretamente atingido pelo risco. Pensar, por exemplo, que apenas as gerações futuras podem sofrer as consequências de um possível efeito estufa, não se configura como um elemento capaz de provocar mudanças de comportamentos”.

Os autores alertam ainda quanto a importância da justificativa ser redigida com “objetividade, precisão, concisão e clareza [de forma a evitar] a tendência geral de uma redação prolixa, repleta de redundâncias e imprecisões” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 70). Entretanto, estas características se sobrepõem àquelas, sendo nitidamente observadas nas justificativas dos projetos das Escolas Alfa e Delta na medida em que apresentaram um emaranhado heterogêneo e diversificado de demandas que inviabilizaram o foco das argumentações para uma determinada situação que, em si, deveria ter sido problematizada, não esclarecendo, assim, a relevância do projeto no contexto escolar.

Ao justificar o seu projeto de Educação Ambiental, a Escola Alfa reportou-se

(...) à incorporação de temas transversais, de modo a facilitar a compreensão da realidade, unindo saberes acadêmicos com o conhecimento experimental; (...) [ao desenvolvimento de] uma visão crítica que permita ao aluno um protagonismo ativo; (...) [à importância de se] adotar decisões pessoais que busquem a justiça, a solidariedade, a tolerância e a igualdade na complexidade da sociedade, potencializando um estilo de vida saudável; (...) [à efetivação de] um planejamento participativo dando amplas possibilidades à comunidade escolar de se manifestar, contribuir e somar esforços; (...) [à garantia] do direito à cidadania, liberdade e prosperidade para o gozo de um meio ambiente saudável; (...) [à responsabilidade que a escola assume para com] a Unidade de Conservação existente no município e seu entorno; (...) [à contribuição dos alunos] oriundos da zona rural, filhos de lavradores e pequenos produtores rurais; (...) [ao compromisso da escola em] trabalhar frontalmente os conhecimentos necessários para que as novas gerações formem uma consciência ecológica, alavancada para a superação dos obstáculos, no que se refere aos erros da convivência do homem com o seu meio ambiente; (...) [à importância da] interação de forças entre órgãos públicos e iniciativas privadas num trabalho de preservação do meio ambiente, para que o homem não continue a mutilar o seu próprio habitat, destruindo suas próprias condições de vida; (...) [à concepção de] Educação Ambiental que propicie uma postura crítica e transformadora de valores, de forma a orientar atitudes para a construção de uma sociedade sustentável; (...) [à afirmação de que] a Educação Ambiental pertence à classe dos valores e conceitos adquiridos ao longo da vida do ser humano, sendo estes essenciais para uma sobrevivência digna diante de tantos problemas enfrentados; (...) [e, por fim, ao desejo de que os alunos] se tornem cidadãos conscientes de todo o mal que a nossa sociedade vem sofrendo e possam ser a esperança para a mudança desta sociedade.

Já a Escola Delta justificou o desenvolvimento de seu projeto remetendo-se

(...) ao princípio básico de conscientizar os alunos e a comunidade escolar sobre a necessidade de se construir uma prática social baseada na preservação do ambiente, não poluindo e criando formas de efetivar ações e atitudes de respeito e cuidado com o mundo; (...) [ao direcionamento dos olhares para] a percepção da realidade ambiental, social, econômica e cultural e para os seres que constroem relações nos micro e macro ambientes; (...) [à reflexão] sobre a questão do lixo, da água, da devastação das matas, do desperdício, enfim, dos assuntos referentes ao meio ambiente e à sustentabilidade através da leitura da realidade e do que pode ser feito para melhorá-la e transformá-la; (...) [à condução de] um diálogo transdisciplinar que articule todos os temas entre si; (...) [ao aprofundamento de] um trabalho permanente, em todos os espaços, das temáticas da sustentabilidade e da ecologia; (...) [à utilização de] ferramentas conceituais necessárias para fazer a devida leitura do mundo em que estamos inseridos, para tomarmos uma posição sobre as questões ambientais e agir como cidadãos e cidadãs para mudarmos o que julgamos errado; (...) [à conceituação de que] ser ecologicamente sustentável significa apostar num desenvolvimento que não despreze o planeta no presente e satisfaça as necessidades humanas sem comprometer o futuro da Terra e das próximas gerações; (...) [e à correlação da] Educação Ambiental como impulsionadora de um processo chamado ecoalfabetização.

Em relação à definição dos objetivos que devem ser alcançados pelo projeto, estes apresentam uma importância ímpar na fase inicial de planejamento, uma vez que “tudo o que vier a ser feito depois vai depender do conteúdo e da forma como estes estão declarados no projeto” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 70). No que tange aos cuidados que se fazem necessários para a formulação de objetivos claros (que sejam compreensíveis e possibilitem a apreensão de seu significado), exequíveis (que sejam realistas e factíveis), observáveis (que sejam tangíveis e permitam que seus efeitos ou resultados possam ser avaliados), consensuais (que sejam aceitos de forma acordada pelos envolvidos no projeto) e intencionais (que sejam específicos ao declararem apenas uma intenção), Moura e Barbosa (2006, p. 81) recomendam, em sua redação, a utilização de verbos que expressem

(...) o que deverá ser feito (verbo de ação), sobre que elementos da realidade essa ação será exercida (objeto, pessoas, instituição, conteúdo, etc.) e em que condições (ou contexto), para se obter os resultados esperados. Uma expressão com esse formato nos leva à seguinte sintaxe para expressar um objetivo: verbo + objeto + contexto (ou condição).

Para otimizar o entendimento e compreensão conceitual, os autores diferenciam objetivo geral e objetivo específico, concebendo como objetivo geral

“uma declaração de caráter geral e abrangente que expressa a intenção de resolver o problema ou necessidade que está descrita na situação geradora do projeto (...), apresentando uma redação afirmativa e, portanto, inversa àquela expressa na definição do problema” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 72); e como objetivo específico “uma declaração de caráter bem definido sobre o que se pretende realizar para alcançar aquilo que está expresso no objetivo geral, (...) uma vez que a realização do objetivo geral depende da realização do objetivo específico do projeto” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 72-73). Os autores explicitam ainda a existência de

(...) uma sequência lógica desde a definição do problema até a redação do objetivo específico: descrição da situação geradora → declaração da intenção de resolver o problema (objetivo geral) → declaração do que se pretende realizar para alcançar a intenção expressa no objetivo geral (objetivo específico) (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 73).

Apesar do *Roteiro* não ter apresentado um detalhamento quanto a regras referentes à sintaxe na elaboração de objetivos, solicitou tanto a explicitação do objetivo geral, que se refere à intenção de solucionar o problema em si, representando o efeito positivo a ser alcançado pelo projeto, quanto a indicação de objetivos específicos condizentes com propósitos que visam alternativas ou resultados parciais em relação ao todo do projeto, esclarecendo a necessária concatenação entre os objetivos propostos. De uma forma mais detalhada, o *Roteiro* poderia ter ressaltado que o objetivo geral se relaciona inversamente com o problema. Se o problema apresenta características negativas, o objetivo geral deve apresentar, em sentido oposto, características positivas que representem a busca de alternativas para o mesmo. Na mesma linha de raciocínio, os objetivos específicos relacionam-se, também inversamente, com as causas dos problemas. Cada objetivo específico deve consistir na busca de alternativas para cada uma das causas geradoras do problema, norteando, assim, a elaboração de metas e ações respectivas.

O projeto da Escola Alfa apresentou como objetivo geral “levar aos educandos uma forma de aprendizagem holística, fortalecendo valores e atitudes, a fim de permitir o desenvolvimento global do ser humano ao proporcionar conceitos básicos sobre o meio ambiente (...)”; e o projeto da Escola Delta “promover o aprendizado sobre a sustentabilidade ambiental e sua importância para o meio ambiente,

implantando práticas sustentáveis (...) no cotidiano escolar, de modo a transformar os cidadãos em instrumentos para a preservação e sustentabilidade do meio ambiente”. Mesmo a Escola Delta tendo explicitado uma aproximação com o tema do projeto, a abrangência da situação dita problematizada impossibilitou a elaboração, de forma clara e coesa, de um objetivo geral que expressasse a busca de alternativas para o problema priorizado. Verificou-se, portanto, que os objetivos gerais explicitados por ambas as escolas foram construídos a partir de patamares genéricos e abstratos, sendo que esta inconcretude na apresentação das intenções e propósitos dos projetos tornou inviável que os mesmos fossem avaliados “de forma consistente, pois [inexistia] um parâmetro em relação ao qual se [faria] a avaliação dos resultados alcançados” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 71).

No que se refere aos objetivos específicos, a Escola Alfa apresentou um extenso rol de objetivos que, destarte, não contemplariam alternativas parciais correlacionadas às causas de um problema, se, porventura, este tivesse sido explicitado no projeto como elemento norteador da elaboração dos objetivos e das ações desenvolvidas, sendo eles:

proporcionar aos alunos ferramentas de educação ambiental que venham a contribuir no processo de ensino e aprendizagem; aplicar um enfoque interdisciplinar aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental; difundir corretamente conceitos sobre o meio ambiente; compreender que os problemas ambientais interferem na qualidade de vida das pessoas, tanto local como globalmente; conhecer e compreender, de modo integrado, as noções básicas relacionadas ao meio ambiente; proporcionar por meio de atividades interativas a melhoria do ambiente escolar; dar vida e verde à área ociosa da escola; ampliar o processo de Educação Ambiental não só através de métodos acadêmicos, mas também nas atividades práticas; proporcionar aos alunos, pais e funcionários condições, aprendizado e lazer; estimular os alunos a serem multiplicadores dos conhecimentos sobre o meio ambiente em sua comunidade; adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que levem a interações construtivas, justas e ambientalmente saudáveis; melhorar a qualidade de vida humana permitindo que os seres humanos percebam o seu potencial, obtendo autoconfiança e uma vida de dignidade e satisfação; executar o projeto tendo como diretriz para a Educação Ambiental parcerias, mudanças e participações; mobilizar a sociedade para dar apoio ao projeto com vistas à complexidade dos problemas ambientais.

Já a Escola Delta, na tentativa de garantir coerência ao projeto, apresentou os objetivos específicos a partir da construção horizontal de um quadro estrutural.

Apesar destes se correlacionarem com o tema do projeto, a problematização do conceito sustentabilidade e a identificação de possíveis causas geradoras de um determinado problema poderia ter atribuído outro direcionamento na elaboração tanto dos objetivos quanto das ações desenvolvidas, sendo eles:

ampliar o interesse da comunidade escolar por projetos ambientais e se integrar em sua organização e implementação; readequar o espaço físico visando à destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes, identificando e promovendo atitudes sustentáveis no coletivo e, individualmente, agir coerentemente com elas; desenvolver nos alunos atitudes diárias de respeito ao meio ambiente e à sustentabilidade, apoiadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de desenvolver habilidades que contemplem a preocupação ambiental nos âmbitos de energia, água, resíduos e biodiversidade.

Em relação às metas, o Roteiro solicitou que os resultados que se pretendiam alcançar através dos objetivos específicos fossem quantificados mediante a determinação de prazos para o seu alcance. Apesar da importância de se esclarecer que as metas referem-se a “resultados mensuráveis” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 78), e que, portanto, devem contemplar, necessariamente, ações cujos efeitos sejam passíveis de aferição, elas poderiam ter sido detalhadas no sentido de constituírem indicadores concretos de êxito na consecução de cada objetivo específico, pautando-se sua formulação em termos qualitativos sob a forma de fatos observáveis, detalhando-se o quanto se quer alcançar e o prazo necessário para a sua realização.

A Escola Alfa apresentou suas metas no mesmo formato dos seus objetivos específicos, ou seja, mediante um arrolamento de intentos que dificultou a compreensão das interdependências necessárias, sendo elas: “que 90% dos alunos se sensibilizem com as questões ambientais; que 80% dos professores e 50% dos funcionários participem do projeto; que haja 20% de interiorização de atitudes que permitam compreender e julgar as sociedades com o meio ambiente”. A Escola Delta prosseguiu com o raciocínio utilizado para a apresentação dos seus objetivos específicos ao inseri-las no quadro estrutural, suscitando uma correlação direta com estes, sendo elas: “efetivar a participação e conscientização de 90% dos professores, funcionários, pais e estudantes nas atividades; adequar 80% do

ambiente escolar tornando-o ecologicamente correto; 80% dos professores e dos alunos participarão das atividades voltadas para a sustentabilidade”. Em ambos os projetos percebe-se a ausência de especificação do prazo necessário para a realização de cada uma das metas propostas, assim como a utilização de verbos que impossibilitam uma mensuração, como por exemplo sensibilizar, interiorizar e conscientizar, pois, em que medida, ou a partir de quais parâmetros as escolas poderiam avaliar níveis de sensibilização, interiorização e conscientização dos sujeitos envolvidos nos projetos⁹²?

No que tange às ações, Moura e Barbosa (2006, p. 102-103) orientam que cada uma delas deve ser formulada a partir de preceitos que envolvam organicidade, dinamicidade, criatividade, inovacidade, tempestividade e exequibilidade, de forma a “indicar a ocorrência de um conjunto de atividades (...) que resultem em modificação significativa no desenvolvimento do projeto e concorram para a realização de seus objetivos”, representando “algo a ser concretizado e avaliado”. Os autores ressaltam, ainda, a necessidade de cada objetivo específico ser desdobrado estruturalmente em ações correspondentes que, uma vez realizadas, resultem no alcance deste mesmo objetivo, fomentando, assim, o encadeamento lógico do projeto.

Esta concatenação, ao pressupor a concretização de todos os objetivos específicos mediante a realização das ações propostas, suscita visibilidades tangentes às possíveis alternativas para a situação problematizada e, conseqüentemente, o alcance do objetivo geral. Daí a importância “de se ter claramente definido o problema a ser resolvido (situação geradora); suas especificações funcionais (objetivos); as necessidades dos usuários (público-alvo); seu desempenho final (resultados); e os motivos que justificam seu desenvolvimento (justificativa)” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 94). Nesse mesmo direcionamento, o Roteiro propôs que fossem elaboradas atividades inovadoras e motivadoras que se relacionassem diretamente a cada um dos objetivos específicos apresentados, sendo que poderia ter explicitado possibilidades de desdobramentos de cada uma delas em diversas tarefas mais simples de serem executadas dentro da realidade contextual de cada escola.

A Escola Alfa apresentou variadas ações sem indicar a qual objetivo específico elas se referiam, a saber: “sensibilização dos professores e dos alunos;

⁹² Esta questão é pormenorizada na análise referente ao segundo eixo temático.

criação do Jardim dos Sentidos; revitalização do Bosque na escola e plantio de novas mudas; limpeza do córrego Bom Retiro; mutirão de limpeza da escola; realização de palestras; capina; e atividades interdisciplinares”. Em relação a estas últimas, o projeto definiu conteúdos relacionados ao meio ambiente a serem abordados por cada componente curricular, explicitando que, por meio destas atividades, os/as alunos/as “deverão interiorizar atitudes que permitam compreender e julgar as relações da sociedade com o meio ambiente”, a saber:

Língua Portuguesa: interpretação ambiental através da música, poesia e jornais; manejo e conservação ambiental; fatores físicos e sociais do meio ambiente; a crise ambiental e a linguagem da natureza através de dramatizações de obras literárias; trabalhar com painéis, cartazes e poemas. **Matemática:** problemas com recursos naturais; medição da quantidade de chuva; consumo de água e noções de economia; porcentagem de produtos agrícolas produzidos no município; cálculos de aclave e declive, formas geométricas e adequação de espaços na planta topográfica do Bosque. **Ciências e Biologia:** trabalhos com fauna e flora a partir de amostras do ecossistema local; prática da coleta seletiva do lixo e seu destino; cadeias alimentares; uso da água e do solo e análise da erosão; biodiversidade; doenças causadas por águas poluídas; ciclo da água. **Geografia:** tipos de solo e plantas nativas na área do Bosque; desmatamento e queimadas; reservas ecológicas e reflorestamento; mata atlântica, ação dos ventos, curvas de nível, alimentação alternativa, drenagem, irrigação, erosão, assoreamento e lençol freático. **História:** resgate da colonização discutindo espécies de vegetais nativos e exóticos; início da impermeabilização das cidades; enchentes e queimadas de ontem e de hoje; resgate histórico sobre ecossistema; uso racional da água. **Física:** fluxo de energia; ciclos da matéria; medidas de consumo de energia residencial; consumo de água; estações do ano. **Química:** poluição; decomposição de substâncias orgânicas e inorgânicas; cobertura vegetal do solo; sustentabilidade; elementos naturais manipulados pelo homem. **Artes:** montagem de maquetes sobre serras e rios do município; trabalhos com músicas, desenhos, esculturas e fotos que defendam o meio ambiente; dobraduras de animais e plantas; reciclagem de papel; campanhas ecológicas. **Educação Física:** caminhadas ecológicas; trilhas autoguiadas; palestras, higiene do Bosque. **Sociologia:** aproveitamento racional dos recursos naturais; os limites e a interferência da transformação de matérias-primas nas mudanças na sociedade; o papel social da ecologia com vistas ao desmatamento e à depredação do meio ambiente; a economia sustentável; Agenda 21. **Filosofia:** debate sobre textos e filmes que reflitam sobre as desigualdades sociais causadas pelo desequilíbrio ecológico; diferenças culturais; conscientização ecológica; liberdade e responsabilidade na manutenção de patrimônios naturais.

A Escola Delta, a partir da apresentação do quadro estrutural mencionado anteriormente, explicitou suas ações de forma coerente com cada objetivo específico, principalmente em relação aos dois primeiros objetivos. No que se refere ao primeiro objetivo, foram propostas as seguintes ações:

apoiar a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-Vida; realização de conferência para a formação socioambiental; construir na escola passos para a sustentabilidade, promovendo Círculos de Aprendizagem e Cultura através de oficinas educativas, transformando a escola em um espaço educador sustentável; promover a inclusão e incremento da temática socioambiental no Projeto Político Pedagógico da escola; envolver o corpo diretivo, docente e discente por meio da Com-Vida em temas voltados para a educação socioambiental, monitorando e avaliando os resultados almejados e alcançados; e realizar um planejamento estratégico que garanta a sustentabilidade na unidade escolar e o envolvimento de todos, com o objetivo de modificar o dia-a-dia da escola.

Em relação ao segundo objetivo, planejou-se:

adequar o espaço físico visando a destinação apropriada de resíduos da escola, eficiência energética e uso racional da água, conforto térmico e acústico, mobilidade sustentável e estruturação de áreas verdes; construir um telhado ecológico sustentável em área aberta da escola; construir uma horta com sistema de irrigação e gotejamento; construir uma mini composteira para utilizar o lixo molhado para a produção de adubo que poderá ser utilizado nos jardins e hortas da escola; instalar lixeiras de coleta de lixo na escola (lixo seco e molhado); e promover a captação da água das chuvas.

No que tange ao terceiro objetivo, o projeto previu “a implementação de atividades de estudo referentes às diversas disciplinas” que abordassem conteúdos relacionados ao meio ambiente no intuito de serem discutidos em sala de aula por cada professor/a, a saber:

Língua Portuguesa: produção coletiva e individual de textos de diversos gêneros e de vídeos sobre o tema. **Artes e Educação Física:** apresentação teatral, recorte e colagem, dobraduras, modelagens, técnicas de pintura, músicas e cantigas, maquetes sobre o tema. **Matemática:** confecção de gráficos e tabelas demonstrando resultados negativos e positivos de ações humanas sobre o meio ambiente; realização de entrevistas para produção de histórias matemáticas. **Biologia e Ciências:** produção de vídeos, maquetes, murais e produções textuais sobre ciclo da água e seu percurso, presença da água no corpo humano, controle e desperdício

da água, saneamento básico, chorume, plantio de mudas. **Física:** estados físicos da água na natureza; temperatura da água; fontes de energia limpa; poluentes. **Química:** propriedades químicas da água; diferença entre água potável e poluída e formas de tratamento; uso de fertilizantes na agricultura e seus impactos no meio ambiente e na saúde humana; riscos e consequências da intoxicação por agrotóxicos. **Geografia:** usinas hidrelétricas; uso da água para geração de energia e impactos socioambientais; biomas brasileiros; efeito estufa; camada de ozônio; desenvolvimento sustentável. **História, Sociologia e Filosofia:** pesquisa de campo para identificar ações predatórias ao meio ambiente e produzir entrevistas e vídeos.

O engajamento dos componentes curriculares nos projetos de Educação Ambiental sucedeu-se de forma a desconsiderar o desenvolvimento de aspectos cognitivos imprescindíveis à resolução de situações problematizadas, como por exemplo, a realização de inferências, a identificação de conflitos geradores e o estabelecimento de relações de causa e consequência, sendo estas passíveis de serem abordadas por qualquer disciplina, independentemente da metodologia adotada nas interpelações curriculares. Assim sendo, nesse momento da análise, torna-se importante ponderar sobre os enfoques multi, inter e transdisciplinar explicitados de modo mistifório nas pesquisas bibliográficas das Escolas Alfa e Delta. Para tanto, ressalto a diferenciação conceitual existente entre os termos multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que “(...) a ideia de integração e totalidade que aparentemente perpassa estes conceitos apresenta referenciais teórico-filosóficos diferentes e inconciliáveis” (PIRES, 1998, p. 176).

Segundo Almeida Filho (1997 apud PIRES, 1998, p. 176), “a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto, pelos professores, entre disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando, algumas vezes, bibliografia, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação”, num processo denominado pelo autor como “justaposição de disciplinas”. A mesma interpretação é apresentada por Fiorin (2008, p. 37), que entende a multidisciplinaridade como uma prática em que “várias disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja uma ligação necessária entre essas abordagens disciplinares, colocando-se em paralelo diferentes maneiras de enfocar um tema”.

A interdisciplinaridade “pressupõe uma convergência, uma complementaridade que significa tanto a transferência de conceitos teóricos e de

metodologias quanto a combinação de áreas” (FIORIN, 2008, p. 38). Ao consistir em uma alternativa à disciplinaridade, suscita subjugar as especializações e desarticulações entre teoria e prática, sem, contudo, superar as disciplinas, inspirando-se teoricamente “na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista” no que tange à organização e divisão social do trabalho, a partir da formação integral advinda da “perspectiva da totalidade” (PIRES, 1998, p. 177). Assim,

a interdisciplinaridade se apresenta como um problema, por um lado, pelos limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro, pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico. Todavia esta dificuldade é potencializada pela forma específica que os homens produzem a vida de forma cindida, alienada, no interior da sociedade de classes (FRIGOTTO, 1995, p. 31 apud PIRES, 1998, p. 177).

Rodrigues (2008, p. 51), ao discorrer sobre a Educação Ambiental e o fazer interdisciplinar na escola, explicita que, na prática escolar, a interdisciplinaridade pressupõe um trabalho coletivo e contextualizado, empreendido cooperativamente “entre disciplinas que se dispõem a compreender um determinado objeto de estudo”, a partir de uma dialogicidade que expresse “questionamento, confirmação, complementação, negação e ampliação”. Para Santomé (1998, p. 66 apud RODRIGUES, 2008, p. 52), o conceito “não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática, [pois] sua construção é realizada na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitando-se suas possibilidades, seus problemas e suas limitações”.

No caso da implementação de projetos de trabalho que busquem a interdisciplinaridade, a integração entre “conteúdo, método e processo” torna-se central para a “construção social do conhecimento”, uma vez que, “além da identificação das ligações e das conexões dos fenômenos, é necessário compreender os mesmos levando-se em conta as causas internas de seu desenvolvimento, as contradições que o determinam, sua história e a consistência com a prática” (RODRIGUES, 2008, p. 53). Sob uma perspectiva crítica não condizente com o “movimento [unidirecional] das partes em direção ao todo” (RODRIGUES, 2008, p. 53), as reflexões interdisciplinares devem buscar a contextualização política, social e econômica que englobam os fenômenos

transformados em objetos de estudo nos contextos escolares, indo de encontro a posicionamentos alienantes que sustentam “serviços ideológicos de manipulação da educação” (FAZENDA, 2001, p. 37 apud RODRIGUES, 2008, p. 56).

Andreola (2010, p. 229 apud COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 116) entende a interdisciplinaridade defendida por Paulo Freire (1997) “como requisito para uma visão social da realidade”, uma vez que consiste em um “processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura”. Esta possibilidade pedagógica expressa-se mediante “a caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 116-117).

A interdisciplinaridade pensada por Freire é ‘requisito para uma visão da realidade das perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade (...). Tanto na dimensão histórica (tempo) quanto na geográfica (espaço), os temas surgem da concretude de situações limite, ligadas a aspectos específicos da realidade (sociais, econômicos, psicológicos, culturais, políticos, etc.), cuja compreensão não pode ser dada apenas através do conhecimento restrito da subárea específica’ (ANDREOLA, 2000, p. 71 apud COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 117)

A transdisciplinaridade, para Fiorin (2008, p. 28), concretiza-se pedagogicamente a partir do momento em que “as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão” (GRÜN, 1995 apud PIRES, 1998) que “pressupõe uma organização curricular aberta e flexível, não dinamizada em torno de saberes disciplinares específicos” (RODRIGUES, 2008, p. 67). Apesar de aproximar-se teoricamente do holismo e da complexidade pelas vias do consenso, da unidade, da harmonia e da solidariedade, “as duas concepções a ressignificam na prática de formas distintas (RODRIGUES, 2008, p. 66).

Em relação ao holismo, a transdisciplinaridade sustenta-se a partir da ideia de totalidade, de um “ideal unificador” que pode asfixiar a multiplicidade de “referenciais teórico-práticos das disciplinas que são indispensáveis na construção dos conhecimentos multidimensionais” (RODRIGUES, 2008, p. 67), podendo apresentar um caráter a-histórico por não se “esgotar na soma das partes, mas constituir-se, num outro patamar, na síntese histórica da realidade” (GRÜN, 1995 apud PIRES, 1998, p. 176). Em relação à complexidade, ao contrário da holística, a

transdisciplinaridade “assume a dialética entre ordem e desordem e sugere que as contradições e a imprevisibilidade sejam compreendidas e não negadas ou superadas, favorecendo, assim, a reflexão crítica sobre o mundo, o questionamento e a transformação da realidade” (RODRIGUES, 2008, p. 66).

Ao discutir a ideia de uma “rede de comunicação entre os campos disciplinares”, Almeida Filho (1997 apud REIS, 1998, p. 176) contribui para um repensar transdisciplinar que insere “o indivíduo, o sujeito da prática cotidiana, no caso, da prática pedagógica, como eixo das interações” que precisam ser historicizadas, reconhecidas e valorizadas. No entanto, devido a tais especificidades, a transdisciplinaridade constitui-se em um referencial epistemológico pouco compreendido nos contextos escolares em razão, principalmente, “da desvalorização da materialidade histórica na organização da sociedade e na construção do indivíduo pela educação”, pressupondo, precipuamente, que “se considere as relações sociais fragmentadas da organização capitalista para a superação do caráter fragmentado da organização do ensino” (GRÜN, 1995 apud PIRES, 1998, p. 176).

Diante de tais conceituações, e correlacionando-as com as atividades ditas interdisciplinares pelo projeto da Escola Alfa e ditas multi transdisciplinares pelo projeto da Escola Delta, depreende-se uma utilização equivocada destes conceitos que decorre, tão somente, do fato das atividades serem desenvolvidas a partir de um tema gerador em um lapso temporal pré-determinado. No entanto, com efeito, consistem em uma prática multidisciplinar que impossibilita aos/às alunos/as o desenvolvimento de aspectos cognitivos necessários à construção de relações basilares imprescindíveis à busca de alternativas para problemas concretos visibilizados pelos/as professores/as ou pelos/as próprias/as estudantes.

Isto posto em relação às ações propostas por ambos os projetos, a análise prosseguiu na direção ao planejamento destas nos contextos escolares. Tanto a Escola Alfa quanto a Escola Delta seguiram as demais orientações contidas no *Roteiro* e apresentaram profissionais que se responsabilizariam pela coordenação e/ou realização das ações, assim como o cronograma de implementação de cada ação ao longo dos projetos. Apontaram também recursos materiais, humanos, pedagógicos, tecnológicos e financeiros necessários ao desenvolvimento das ações e parcerias efetivadas com pessoas físicas, pessoas jurídicas, órgãos públicos institucionais e organizações não governamentais que poderiam otimizar a execução

das mesmas⁹³. Em relação a esses dois últimos tópicos, não houve uma correlação direta com as ações propostas, uma vez que os projetos mencionaram apenas informações generalizadas sobre recursos e parcerias e não as necessidades específicas de cada uma das ações e as possibilidades de contribuição dos parceiros.

Quanto aos resultados esperados, o projeto da Escola Alfa apresentou a *“integração na aprendizagem formal e na aprendizagem ao longo da vida dos conhecimentos, valores e habilidades necessários para um modo de vida sustentável e digno”*, e o projeto da Escola Delta, a *“conscientização na preservação do meio ambiente; mobilização na coleta seletiva do lixo, na captação de água das chuvas para a produção de uma horta irrigada por gotejamento; consolidação da escola como um espaço de aprendizagem para a sustentabilidade”*. No Roteiro, a única orientação a respeito referiu-se à explicitação de que os resultados esperados consistem em resultados positivos a serem obtidos ao longo do projeto, sendo que poderia ter esclarecido que se referem a consequências, ou seja, a impactos que se pretendem produzir em um determinado contexto a partir dos produtos/serviços alcançados com a realização dos objetivos específicos e do objetivo geral do projeto.

Moura e Barbosa (2006, p. 85), ao esclarecerem que os resultados esperados se transformam em “objetos de avaliação” e, por isso, devem ser concisos, compreensíveis, relevantes e significativos contextualmente, definem de forma diferenciada resultados/impactos de produtos/serviços, uma vez que o entendimento em torno destes converge para “todo o trabalho realizado durante a execução do projeto” e daqueles, para “as consequências imediatas dos produtos” (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 83-84).

Os produtos estão diretamente relacionados com a eficiência do projeto, enquanto que os resultados estão relacionados com a eficácia e efetividade do mesmo. Os resultados de um projeto dependem muito do acerto na concepção, planejamento e realização dos produtos desenvolvidos, [pois] a hipótese inicial (explícita ou não) do projeto é de que a realização das atividades planejadas tenha, como consequência, a obtenção dos resultados esperados. Assim, o êxito de um projeto não depende apenas da execução daquilo que se planejou, mas sobretudo, do acerto nas relações entre o que se pretende alcançar (resultado), as estratégias escolhidas (plano de ação) e a forma como foram implementadas (execução) (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 83-84).

⁹³ Esta questão é pormenorizada na análise referente ao terceiro eixo temático.

Para Moura e Barbosa (2006, p. 129), os procedimentos de monitoramento e avaliação permitem o acompanhamento de todas as fases do projeto, “podendo representar a diferença entre o sucesso e o fracasso” do mesmo. Apesar da interdependência e complementaridade existente entre monitoramento e avaliação, os autores os diferenciam conceitualmente ao considerarem que

monitoramento é o acompanhamento contínuo e sistemático das atividades previstas, verificando se a execução do projeto está ocorrendo conforme o planejado, [no sentido de] acompanhar o trabalho que está sendo realizado (entradas/insumos + processos/atividades + saídas/produtos), com foco na eficiência do projeto; e avaliação é a análise dos resultados obtidos através da realização das atividades do projeto, verificando em que medida os objetivos foram alcançados, [de forma a] medir os resultados/benefícios diretos e impactos/benefícios estendidos, com foco na eficácia (ou efetividade) do projeto (MOURA; BARBOSA, 2006, p.130).

Apesar de o *Roteiro* ter se referido apenas a procedimentos de avaliação, orientou sobre a definição de métodos e estratégias capazes de verificar se as metas foram atingidas, os objetivos realizados, os resultados esperados alcançados e a situação problematizada resolvida ou solucionada. Mesmo assim, ambas as escolas apresentaram unicamente procedimentos de coleta de dados e informações que, apesar de serem fundamentais aos procedimentos de monitoramento e avaliação, quando apartados, deslocam-se das diversas etapas dos projetos. Nesse sentido, a Escola Alfa propôs “um controle contínuo das atividades mediante observações, entrevistas, relatórios, autoavaliação e avaliação cooperativa” e a Escola Delta assinalou que a avaliação seria “contínua através de observação e registro da participação e interesse de cada aluno pelas atividades, assim como de autoavaliação quanto à sua postura frente às questões do meio ambiente”.

Destarte todas as críticas realizadas sobre dimensão estrutural dos projetos de Educação Ambiental das Escolas Alfa e Delta correlacionadas às lacunas verificadas tanto na estratégia metodológica implementada pela SRE/JF no que tange ao PEA quanto nas orientações puramente técnicas constantes no *Roteiro* que direcionou a construção dos mesmos, ressalto o comprometimento, a dedicação, o envolvimento e o entusiasmo de ambas as escolas no desenvolvimento de ações relacionadas à Educação Ambiental.

Com o intuito de compreender que Educação Ambiental é essa que se faz presente e movimenta pedagogicamente as escolas, considere as ponderações realizadas ao longo do Capítulo 1, Problemáticas que envolvem a pesquisa: reflexões socioambientais e educacionais, para analisar o eixo temático subsequente no que tange à perspectiva de Educação Ambiental proeminente nos projetos das Escolas Alfa e Delta, correlacionando-a com as especificidades sociais e ambientais intrínsecos em cada um deles.

2.3.2 Segundo eixo temático: dimensão socioambiental - problematização / conflito / injustiça / sustentabilidade

As reflexões referentes a esse eixo temático vão ao encontro dos saberes e fazeres efetivados nos contextos escolares a partir da elaboração e implementação de projetos de Educação Ambiental propostos pelo PEA que, por sua vez, objetivou concatenar questões metodológicas e pedagógicas a uma problematização socioambiental.

A ação de problematizar é considerada por Zanotto (2002 apud ZANOTTO; ROSE, 2003, p. 45) como uma habilidade capaz de “relacionar de forma coerente e sequencial três movimentos: identificação de um problema, busca de fatores explicativos e proposição de soluções”. Problematizar, portanto, não se limita à mera formulação de questões e perguntas, uma vez que apresenta como elemento constitutivo a capacidade “de responder ao conflito que o problema traz de forma intrínseca” em seu cerne e que lhe concede a sustentação necessária em um determinado contexto.

Ao se referirem a Freire (1997; 1996), as autoras enfatizam que a ação de problematizar processa-se “a partir da realidade que cerca o sujeito, [uma vez que] a busca de explicação e solução visa transformar aquela realidade pela ação do próprio sujeito, [ou seja] de sua práxis” (ZANOTTO; ROSE, 2003, p. 48). A essa abordagem complementam, ainda, que “aprender a problematizar fomenta o desenvolvimento cognitivo” do sujeito ao possibilitar a estruturação de encadeamentos concernentes a “problemas concretos que geram situações conflitivas - a própria ação de problematizar”, sendo que, em projetos de trabalho, esta estratégia metodológica e pedagógica adquire uma concretude cuja “ênfase no sujeito ativo” viabiliza a construção de conhecimentos ao “resgatar a

problematicidade do problema” (HERNÁNDEZ, 1998 apud ZANOTTO; ROSE, 2003, p. 49).

Nesta mesma linha de raciocínio, Costa e Loureiro (2017, p. 117) entendem que a problematização em Educação Ambiental pressupõe reflexões ontológicas político-educativas direcionadas para 1) a identificação de problemas resultantes da complexidade dos caminhos sócio-históricos percorridos no processo de construção da sociedade capitalista no que tange às relações estabelecidas entre sociedade e natureza; 2) a busca, no interior do conflito de classes, a partir da dialética e da crítica, de fatores explicativos “que implicam na reprodução social e geram a desigualdade e os conflitos ambientais”; e 3) a proposição de alternativas capazes de enfrentar e superar o autoritarismo intrínseco nas formas de injustiça, opressão, expropriação e dominação, mediante o engendramento de condições político-pedagógicas necessárias à convergência de “forças sociais progressistas” que visem a transformação “do padrão societário dominante, no qual se definem a situação de degradação intensiva da natureza e, em seu interior, da condição humana”.

A partir destas argumentações, observou-se que as questões apresentadas tanto pela Escola Alfa - “a falta de consciência dos cidadãos em relação ao futuro do planeta”, quanto pela Escola Delta - “a escassez de matérias-primas em virtude do aumento populacional e do consumo de produtos”, como se problematizações fossem, indicaram coadunações “com o senso comum já cristalizado de uma Educação Ambiental conteudista, normativa, acrítica e ideologicamente neutra” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 120), por não se posicionar de forma contrária a “lógicas neoliberais hegemônicas, próprias da feição que o capitalismo assume na América Latina em sua matriz colonial” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 118).

Malagodi (2013, p. 34) reconhece que “os conflitos são inerentes a qualquer sistema social e atuam como propulsores de mudanças” em meio à dinamicidade que “historicamente reinventa as sociedades e as identidades dos diferentes atores sociais”. Essa é a razão pela qual sua existência não deve ser negada, neutralizada, mitigada ou invisibilizada como se fosse uma perturbação “da ordem social” que precisa ser sanada mediante o restabelecimento de práticas consensuais, e sim exteriorizada, visibilizada e reconhecida como intrinsecamente relacionada aos princípios e preceitos democráticos. Nesse sentido,

(...) a Educação Ambiental deve auxiliar-nos em uma compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, problemas e conflitos que tecem a intrincada rede de relações entre os modos de vida humanos e suas formas peculiares de interagir com os elementos físico-naturais de seu entorno, de significá-los e manejá-los. Esses laços de convivência entre os seres humanos e sua base natural de existência estamos chamando de relações sociedade-natureza, e a desarmonia que aí se instaura de conflitos socioambientais (CARVALHO, 2008, p. 163 apud MALAGODI, 2013, p. 33).

Ao apresentar no objetivo geral de seu projeto a intencionalidade de promover uma “aprendizagem holística”, por esta pressupor em sua essência noções de solidariedade mediadas por uma idealização unificadora totalizante, a Escola Alfa suprimiu de todas as ações propostas as possibilidades pedagógicas que envolvem os conflitos socioambientais, exteriorizando, assim,

(...) o modo despolitizado como a Educação Ambiental vem sendo largamente desenvolvida nas escolas. Tomada a partir de um alicerce holístico, a Educação Ambiental pode ser implementada sem que se avalie ou questione a origem dos problemas que se deseja suprimir. O foco central passa a ser o problema ambiental e não o conflito ambiental gerador desse problema. (...) A supressão da reflexão sobre os conflitos ambientais na construção do saber ambiental produz um esvaziamento político que reforça a dimensão ecológica da questão ambiental em detrimento das dimensões política, ética e econômica (RODRIGUES, 2008, p. 67-68).

Tal posicionamento foi assumido tanto pela Escola Alfa, ao direcionar a sua pesquisa bibliográfica para “os problemas ambientais enfrentados no Brasil”, citando “a finitude dos recursos naturais, a poluição das águas, a poluição atmosférica, o desmatamento e a extinção de animais”, quanto pela Escola Delta, ao demonstrar em sua justificativa a preocupação com a “criação e efetivação de alternativas para a melhoria do meio ambiente, como a questão do lixo, da água, da devastação das matas e do desperdício”.

Ambos os projetos explicitaram problemas ambientais de forma descontextualizada dos conflitos socioambientais que os provocam, fomentando “uma perspectiva equivocada de que o problema ambiental não está inserido numa cadeia complexa” (RODRIGUES, 2008, p. 68) que, por sua vez, ultrapassa questões puramente ecológicas. Esta compreensão “possibilita um entendimento político da questão ambiental e reporta-se a uma Educação Ambiental que se compromete

permanentemente com a transformação social e individual, cuja luta se faz por um novo ambiente, por um novo homem e por novas relações sociais” (RODRIGUES, 2008, p. 72). Mesmo a Escola Alfa tendo se referido “à complexidade dos problemas ambientais” em um dos objetivos específicos apresentados e a Escola Delta ter explicitado em sua justificativa que “nossos olhares deverão estar atentos para a percepção da realidade ambiental, social, econômica e cultural e para os seres que constroem relações nos micro e macro ambientes”, concatenações sociais, políticas, econômicas, culturais e ecológicas não se fizeram presentes em nenhuma das ações desenvolvidas pelos projetos.

Quando se pensa em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental a ser implementada em contexto escolar, correlações tangentes a aspectos ecológicos e sociais devem, necessariamente, conduzir posicionamentos pedagógicos no sentido de possibilitar visibilidades que as estruturas dominantes invisibilizam. Ao percorrer este caminho, efetiva-se um movimento contra-hegemônico que descortina os efeitos do modelo atual de desenvolvimento econômico na degradação ambiental e, conseqüentemente, na degradação da vida humana, sendo estes materializados socialmente em conflitos e injustiças ambientais. Falar em conflito e em injustiça ambiental pressupõe, portanto, pensar em uma Educação Ambiental voltada para a justiça ambiental, posto que a conceituação desta

(...) exprime um movimento de resignificação da questão ambiental. Ela resulta de uma apropriação singular da temática do meio ambiente por dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social. Esse processo de resignificação está associado a uma reconstituição das arenas onde se dão os embates sociais pela construção dos futuros possíveis. E nessas arenas, a questão ambiental se mostra cada vez mais central e vista crescentemente como entrelaçada às tradicionais questões sociais do emprego e da renda (ACSELRAD, 2010, p. 108).

Apesar de a Escola Alfa ter mencionado na justificativa de seu projeto que o trabalho seria desenvolvido a partir de “uma abordagem da Educação Ambiental que propicie uma postura crítica e transformadora”, mediante “uma perspectiva global da questão ambiental”, conforme apresentado em um dos objetivos específicos, sua pesquisa bibliográfica enfatizou a aquisição de “atitudes que colaboram para um ambiente mais saudável como a coleta seletiva, a reciclagem, o aproveitamento de materiais e iniciativas de preservação”. Assim sendo, as ações propostas foram

direcionadas para “a criação do Jardim dos Sentidos, a revitalização do Bosque na Escola e a limpeza do Córrego Bom Retiro”, legitimando-se a preocupação conservacionista declarada ao longo de todo o projeto através da utilização da expressão “preservação do meio ambiente”. Tal posicionamento não evidenciou “fundamentos políticos, ideológicos, teóricos e metodológicos de uma Educação Ambiental que se [pretendia] crítica, popular e transformadora” (MALAGODI, 2013, p. 35), sendo que esta assim o seria se explicitasse, enfrentasse e perscrutasse formas de superação das contradições sociais que se manifestam em injustiças socioambientais, como, por exemplo, nos casos que

(...) dizem respeito a populações deslocadas para a construção de hidrelétricas; a comunidades quilombolas às quais é destinada a instalação de resíduos tóxicos; a aldeias indígenas e grupos quilombolas deslocados (...) e intoxicados pelas monoculturas (do pinus [e do eucalipto] para as fábricas de celulose; da soja); a colônias de pescadores deslocados por megaprojetos imobiliários e turísticos; a mulheres extrativistas - as quebradeiras de babaçu - perseguidas de morte por jagunços de pecuaristas que cercam e se apropriam dos babaçuais comuns; a aldeias indígenas que veem seus manguezais secados e cercados, suas águas poluídas pela construção de viveiros de camarões em escala industrial; a pobres suburbanos aos quais é destinada a vizinhança de vazadouro de lixo metropolitano; a crianças pobres, sob tutela do Estado e em cujo educandário o próprio Estado instala fábrica de inseticidas; a populações pobres das margens das estradas, que recebem lixo tóxico clandestino proveniente de grandes indústrias; à imposição autoritária de uma usina nuclear sobre uma pequena cidade e seus planos de emergência tratados ainda como segredos (HERCULANO, 2006, p. 10 apud MALAGODI, 2013, p. 36-37).

Em nenhum dos projetos de Educação Ambiental houve qualquer alusão, nem sequer teórica, à questão da justiça ambiental, apenas a menção em relação ao primeiro conceito na justificativa apresentada pela Escola Alfa, ao se referir à busca pela “justiça, solidariedade, tolerância e igualdade” e na questão norteadora apresentada pela Escola Delta, ao se reportar à necessidade de “construção de uma sociedade economicamente justa e sustentável”. Entretanto, todas as argumentações apresentadas por ambos os projetos foram permeadas por abstrações, neutralidades e intangibilidades contidas na proposição “conscientização”, especialmente no projeto da Escola Alfa, cuja problematização apresentada envolveu diretamente “a falta de consciência dos cidadãos em relação ao futuro do planeta”.

Moura e Damo (2014, s.p.), ao problematizarem o uso do termo conscientização no discurso ambiental, buscaram no pensamento de Freire (1980) evidências sobre “o processo de formação da consciência crítica em relação aos fenômenos da realidade, (...) em que os sujeitos se reconhecem no e com o mundo e, ao transformarem o mundo por meio de suas práticas, transformam também a si mesmos”. Esse transcurso, que conduz necessariamente para intervenções e repercussões na práxis, “exige a superação das formas de consciência ingênua” que, por sua vez, fundamentam-se em “medidas meramente paliativas, de eficácia reduzida, destinadas a impactar as pessoas, mas sendo superficiais por não trabalharem as causas dos problemas socioambientais”.

É por esta razão que as autoras afirmam que não se pode “atribuir consciência ecológica, ambiental ou, o que quer que seja, a qualquer iniciativa que vise a sensibilização do ser humano perante as questões que acontecem em sociedade” (MOURA, DAMO, 2014, s.p.), como pressupôs a Escola Alfa ao explicitar na justificativa de seu projeto que “cabe à escola trabalhar frontalmente os conhecimentos necessários para que as novas gerações formem uma consciência ecológica”. Segundo Shallcross (1996, apud LAYRARGUES, 2007, s.p.), os processos formativos que envolvem o desenvolvimento desta consciência são condizentes com mudanças de valores que visam desencadear atitudes e comportamentos positivos em relação ao meio ambiente a partir de um viés afetivo e romantizado de “amor à natureza”. Em sentido oposto, e considerando abordagens reativas e negativas, Mandel (1992, apud LAYRARGUES, 2007, s.p.) defende que o entendimento sobre os problemas ambientais só se torna eficaz na medida em que os sujeitos percebem a sua real exposição aos riscos ambientais, pois assim, busca-se a identificação dos “causadores e atingidos” de “experiências traumáticas” e a construção de novos padrões relacionais.

A confrontação trazida à tona por Layrargues (2007, s.p.) sobre “o desenvolvimento de uma consciência ecológica” indica, por um lado, posicionamentos conservacionistas que invisibilizam realidades socioambientais e, por outro, posicionamentos críticos que as exteriorizam, uma vez que expressam a “compreensão sobre algo para além do que aparentemente se apresenta” (MOURA; DAMO, 2014, s.p.). Isto posto, observa-se fortemente a presença dessa postura acrítica quando da utilização do conceito não somente no projeto da Escola Alfa, como também no da Escola Delta, pois embora conste em todo o seu projeto a

expressão “*socioambiental*”, em momento nenhum houve a intencionalidade do “despertar para os problemas socioambientais” (MOURA; DAMO, 2014, s.p.).

Mesmo considerando que “a conscientização é intrínseca a cada um, de forma que este é um processo que só pode ser conseguido individualmente” e que “a Educação Ambiental pode contribuir, por meio do diálogo, para o despertar da consciência crítica, mas não tem o poder imediato de conscientizar os sujeitos”, a consciência destes “será crítica em menor ou maior grau à medida que [conseguirem] romper com os paradigmas que procuram ocultar a realidade de sua base material, expressa nas relações do modo de produção capitalista” (MOURA; DAMO, 2014, s.p.). Os patamares imperialistas que se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos na e pela sociedade capitalista suscitam “processos de sobreprodução, destinada ao consumo [cada vez mais intenso], por meio da exploração do trabalho humano [e da natureza]” (MOURA; DAMO, 2014, s.p.), ocasionando uma “desigual exposição ao risco como resultado de uma lógica que faz com que a acumulação de riqueza [nas mãos de uma minoria] se realize tendo por base a penalização ambiental [e social] dos mais despossuídos” (ACSELRAD, 2010, p. 110). Nessa perspectiva, nem a poluição é “democrática, pois pode afetar de forma variável os diferentes grupos sociais” (ACSELRAD, 2010, p. 109).

As perspectivas conservacionistas e pragmáticas que englobaram de forma reducionista os projetos de Educação Ambiental relacionam-se diretamente com a questão dos “limites físicos” que perpassam a crise ambiental evidenciados por Foladori (2001, p. 101): “a superpopulação, os recursos e os resíduos”.

A Escola Delta, ao explicitar em sua pesquisa bibliográfica a necessidade de “*conter a degradação ambiental gerada pelo consumo abusivo e pelo aumento desproporcional da população mundial*”, expressou claramente o primeiro limite físico apontado por Foladori (2001), ao passo que a Escola Alfa trouxe implicitamente em sua pesquisa bibliográfica os impactos da superpopulação ao direcionar os olhares para “*a importância de se ter um consumo sustentável para a manutenção do meio ambiente*”, assim como em diversas ações ditas interdisciplinares que se referiram “*ao consumo de recursos naturais, como água e energia*”, de forma atrelada à economia financeira que pode ser gerada caso o uso desses recursos seja reduzido. Tornou-se evidente que a questão referente ao consumo foi abordada de forma descontextualizada das problematizações socioambientais que a envolvem, como por exemplo as caracterizações tangentes à

imposição de lógicas de mercado decorrentes da hegemonia neoliberal; a sedução que acomete sujeitos das mais distintas classes sociais quanto à aquisição desenfreada de produtos enquanto sinônimo de felicidade, sendo esta vivificada por estratégias mercadológicas que se alicerçam, e por isso incentivam, instigam, incitam e inflamam a obsolescência programada e a obsolescência perceptiva; as articulações sobre as dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas que abrangem os padrões de consumo e descarte no modo de produção capitalista; as correlações com os processos de desigualdade e injustiça social geradas a partir do controle e dominação exploratória, tanto da natureza quanto do ser humano; dentre outras (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

A vinculação da exorbitância do consumo ao crescimento desregrado da população colide frontalmente com as proposições de Foladori (2001, p. 126), visto que, segundo ele, “o crescimento populacional não é um problema em si, que colocaria hipotéticos limites de superpopulação, mas o resultado de uma forma social de produção” permeada por assimetrias que impactam desproporcionalmente o meio ambiente devido à discrepância existente entre o poder econômico intrínseco nas diferentes classes sociais. Ao desconstruir a ideia de que “o incremento populacional e a pobreza são a causa e a consequência dos problemas ambientais”, Foladori (2001, p. 123-124) converge suas reflexões para a raiz destes, ou seja, a concentração da riqueza, uma vez que “os ritmos de crescimento da população, assim como seu grau de concentração geográfica e consumo *per capita* dependem do nível de desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações sociais de produção que se estabelecem em seu interior”. Sob esse ângulo, o autor afirma que a miséria que assola a humanidade consiste em uma necessidade capitalista que é produzida socialmente, pois,

(...) de fato, não somente a massa dos nascimentos e falecimentos, mas a magnitude absoluta das famílias está em razão inversa ao montante de salário e, portanto, à massa de meios de subsistência de que dispõem as diversas categorias de operários. Essa lei da sociedade capitalista pareceria absurda entre os selvagens e inclusive entre os habitantes civilizados das colônias. Essa lei lembra a reprodução maciça de espécies animais individualmente débeis e perseguidas encarniçadamente (MARX, 1867, p. 801-802 apud FOLADORI, 2001, p. 125).

O segundo “limite físico” expresso por Foladori (2001) sobressaiu-se tanto na pesquisa bibliográfica realizada pela Escola Alfa, ao considerar “*a finitude dos recursos naturais [como um dos] problemas ambientais enfrentados no Brasil*”, quanto na situação problematizada pela Escola Delta, ao se referir à “*escassez de matérias-primas [em virtude do] aumento populacional e do consumo de produtos*”, sendo possível constatar a visceralidade dos discursos acríticos que se fazem presentes nos contextos escolares. Para o autor, a finitude dos recursos naturais consiste em uma “barreira à tendência da sociedade ao crescimento ilimitado” (ALY, 1980 apud FOLADORI, 2001, p. 127). Exatamente por isso, as relações sociais subjugam as diferenciações existentes entre os recursos naturais, ou seja, definem e estabelecem aqueles que carecem se tornar receptores de investimentos, logo, renováveis e monopolizáveis, quanto os que não apresentam utilidade para o capital e, portanto, não renováveis. A constatação de que “(...) um recurso não é renovável per se, mas depende de fatores sociais” (FOLADORI, 2001, p. 130), revela que

(...) o que interessa à espécie humana não são os limites físicos absolutos, nem se certos recursos são renováveis em termos absolutos e outros não, mas como determinados recursos se convertem em renováveis ou não renováveis, em função de uma determinada estrutura de classes sociais e do nível de desenvolvimento técnico da sociedade em seu conjunto (FOLADORI, 2001, p. 127).

Em relação ao terceiro “limite físico” apontado pelo autor, a Escola Alfa salientou em sua pesquisa bibliográfica a existência de problemas tais como “a poluição das águas e a poluição atmosférica”, enquanto que a Escola Delta mencionou em sua justificativa a preocupação com “a questão do lixo” e em sua questão norteadora a importância da “redução e reutilização de resíduos sólidos”. Em ambos os projetos, a proeminência do viés consecutório fundamentou-se em uma concatenação entre o excesso populacional, o consumo descomedido e os “detritos que não se reciclam naturalmente ao ritmo de sua geração” (FOLADORI, 2001, p. 104), desconsiderando os impactos socioambientais produzidos e reproduzidos pelo modo de produção capitalista.

Todo esse contexto reveste pensamentos, discursos e esforços empreendidos em prol de uma sustentabilidade que se justifica e se sustenta mediante os recursos naturais escassos e os fatores poluentes abundantes, sem

correlacionar tais questões com a “qualidade das relações sociais que fundam os usos sociais do planeta” (ACSELRAD, 2010, p. 108) e que, segundo Murphy (1994 apud ACSELRAD, 2010, p. 110), estruturam crescentemente a sociedade capitalista “em ‘classes ambientais’ - umas que ganham com a degradação e outras que pagam os custos ambientais”.

O projeto da Escola Alfa referiu-se à questão da sustentabilidade ao elencar este conceito entre os conteúdos específicos que seriam abordados pelo componente curricular de Química; ao mencionar em sua pesquisa bibliográfica “a importância de se ter um consumo sustentável para a manutenção do meio ambiente”; e ao explicitar em sua justificativa sobre “a construção de uma sociedade sustentável”.

Já o projeto da Escola Delta foi todo direcionado para a questão da sustentabilidade, enfatizando em sua questão norteadora “a aplicação de técnicas de sustentabilidade (...) em todos os segmentos da sociedade, a formação de hábitos sustentáveis como a redução e reutilização de resíduos sólidos, a construção de uma sociedade economicamente justa e ambientalmente sustentável”. Em sua justificativa, correlacionou a “questão do lixo e do desperdício à sustentabilidade”; mencionou que “a temática ecologia e sustentabilidade deverá ser permanentemente trabalhada em todos os espaços”; explicitou que “ser ecologicamente sustentável significa apostar num desenvolvimento que não desrespeite o planeta no presente e satisfaça as necessidades humanas sem comprometer o futuro da Terra e das próximas gerações”; afirmou que a Educação Ambiental “garante que os alunos aprendam a tomar decisões sustentáveis através da ecoalfabetização” e declarou que “a sustentabilidade se apoia no cuidado com as pessoas, a terra e os recursos naturais”. Em seu objetivo geral, propôs “promover o aprendizado sobre a sustentabilidade ambiental e sua importância para o meio ambiente, implantando práticas sustentáveis (...) no cotidiano escolar, de modo a transformar os cidadãos em instrumentos para a preservação e sustentabilidade do meio ambiente”.

Intrigante observação consistiu no fato dos projetos não atribuírem ênfase ao conceito desenvolvimento sustentável, cujo sentido indica uma “perspectiva político-econômica” de renovação ideológica do sistema capitalista para a manutenção da “produtividade e lucratividade” frente à “oferta de recursos naturais para a expansão econômica” e aos “resíduos da produção e da poluição daí decorrente” (LIMA, 2009,

p. 157-158). A proeminência, no entanto, envolveu o conceito sociedades sustentáveis, cuja definição aponta para a ideia de que “não existe um único paradigma de sociedade de bem-estar (a ocidental) a ser atingido por vias do ‘desenvolvimento’ e do progresso linear” (DIEGUES, 1992, p. 1), pressupondo que cada uma delas, a partir de sua diversidade e interdependência, seja capaz de

(...) definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural. Além disso, deixa-se de lado o padrão das sociedades industrializadas, enfatizando-se a possibilidade da existência de uma diversidade de sociedades sustentáveis, desde que pautadas pelos princípios básicos da sustentabilidade ecológica, econômica, social e política (...). Essa noção de sociedades sustentáveis se baseia na noção expressa por Chambers na qual as pessoas, sobretudo as mais pobres, devem ser sujeitos e não objetos do “desenvolvimento” (DIEGUES, 1992, p. 7-8).

No entanto, apesar da recorrência à questão da sustentabilidade mediante a utilização do conceito sociedades sustentáveis, este não foi empregado como uma crítica à utilização do conceito desenvolvimento sustentável. As ações propostas pelo projeto da Escola Delta, como a construção de “um telhado ecológico”, de “uma horta com sistema de irrigação e gotejamento”, de “uma mini composteira para utilizar o lixo molhado para a produção de adubo” e de mecanismos de “captação da água da chuva”, legitimaram uma visão reducionista fundamentada em bases ecológicas de “conservação dos ecossistemas e dos recursos naturais” (DIEGUES, 1992, p. 5). Esta, por sua vez, privilegia “os efeitos às causas dos problemas ambientais (...), [prescrevendo] soluções tecnológicas para problemas que, na verdade, [exigem] respostas de maior complexidade” (LIMA, 2009, p. 157-158). Nenhuma ação do projeto possibilitou visibilidades sobre, por exemplo, a existência de “contradições entre o crescimento econômico, a distribuição de renda e a necessidade de conservação dos recursos ambientais” (DIEGUES, 1992, p. 6), preconizando, assim, perspectivas conservacionistas e pragmáticas de Educação Ambiental que, ao prescindirem da estrutura social que retroalimenta o modo de produção capitalista a responsabilidade pelos problemas ambientais, se expressam

(...) de maneira individualista e comportamentalista por compreender que a gênese dos problemas ambientais está mais relacionada à esfera individual, moral e privada do que à esfera coletiva, pública e política e, nesse sentido, voluntária ou involuntariamente, se

[associam] a uma interpretação liberal ou mesmo neoliberal da crise ambiental (LIMA, 2009, p. 155).

Em sentido oposto, remeter-se à questão da sustentabilidade a partir de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental voltada para o enfrentamento de injustiças socioambientais, pressupõe, necessariamente, que o foco seja direcionado para os grupos de maior vulnerabilidade social e ambiental, ou seja, para aqueles a quem se nega as “dimensões fundamentais e constitutivas de sua humanidade” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 114-115), objetivando “construir pela participação radical dos sujeitos na vida social e pela permanente problematização da realidade, ações necessárias à ação transformadora da sociedade” (COSTA; LOUREIRO, 2017, p. 113).

2.3.3 Terceiro eixo temático: dimensão participativa - intervenção / protagonismo / empoderamento / emancipação

Apesar da aquiescência tangente à imprescindibilidade de se efetivar processos participativos que busquem promover a justiça socioambiental, torna-se importante ressaltar as diferentes variações que envolvem o conceito, uma vez que

(...) participação, em uma situação um tanto quanto similar à sustentabilidade, é uma das ‘palavras-chave’ que se torna tão consensual que acaba perdendo sua capacidade explicativa e, politicamente, sua força transformadora. Hoje, todos a utilizam como exigência; contudo, há algo de estranho nisso: afinal, será que o sentido dado à palavra pelo Banco Mundial é o mesmo que o sentido assumido pelo MST? Evidentemente que não. O primeiro agente citado visa o indivíduo, em sua capacidade ‘espiritual’ (ou racional) de fazer escolhas e na independência entre sociedade civil e Estado, privilegiando a esfera privada e a democracia representativa (liberal); o segundo aposta na produção coletiva, na organização popular, no fortalecimento dos movimentos sociais e da democracia substantiva e direta (democrático radical) (LOUREIRO, 2012a, p. 67-68).

Considerando tais diferenciações, a ressignificação de elementos estruturantes como participação e cidadania em meio à complexidade das conjunturas societais, correlaciona-se diretamente com a efetivação de processos democráticos que fomentem apropriações sociais e políticas capazes de redefinirem as relações entre o público e o privado no sentido da “concretização de uma

proposta de sociabilidade baseada na (...) superação das bases constitutivas das formas de dominação”, exploração e injustiça (JACOBI, 2005d, p. 234). Em contextos escolares, para se pensar em “práticas pedagógicas que vislumbrem a transformação do padrão societário vigente a partir de um movimento contra-hegemônico participativo, é fundamental romper com perspectivas participativas cooptadas” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p. 11) a fim de dinamizar a construção de novos saberes e fazeres que possibilitem a intervenção contextual, o protagonismo, o empoderamento e a emancipação de toda a comunidade escolar. Para tanto, torna-se crucial entender que

(...) existem práticas que são processos participativos e outras que, diferentemente, são momentos participativos. Isto é, os processos participativos constroem-se cotidianamente e são resultado da interação entre seus protagonistas. Opostamente os momentos participativos resultam de um espaço temporal determinado e concedido que poderá servir, apenas, para consultar e recolher opiniões ou sugestões de propostas (...). Cair nessa retórica de participação é o que tem acontecido com muitos educadores, os quais acabam por escamotear, mais uma vez, o verdadeiro sentido do ato participativo e por legitimar a lógica hegemônica, mesmo que eles possuam uma visão crítica dos processos sociais (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p. 23).

O projeto da Escola Alfa mencionou em sua pesquisa bibliográfica “a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da corresponsabilidade, da solidariedade e da equidade” (BRASIL, 1997b, p. 19). Em sua justificativa abordou a busca pelo desenvolvimento no aluno de uma “visão crítica que lhe permita um protagonismo ativo nas tomadas de decisões individuais”; manifestou que “o projeto tem como base um racional planejamento participativo, dando amplas possibilidades da comunidade escolar se manifestar, contribuir e somar esforços, proporcionando a todas as pessoas de nossa escola o direito de cidadania, liberdade e prosperidade”; ratificou a importância da “interação de forças entre órgãos públicos e iniciativas privadas num trabalho de preservação do meio ambiente”; e enfatizou a necessidade de se “orientar atitudes para a construção de uma sociedade sustentável”. E em seus objetivos específicos, apontou como diretrizes

(...) proporcionar, por meio de atividades interativas, a melhoria do ambiente escolar; estimular os alunos a serem multiplicadores dos

conhecimentos sobre o meio ambiente em sua comunidade; adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que levem a interações construtivas, justas e ambientalmente saudáveis; executar o projeto tendo como diretriz para a Educação Ambiental parcerias, mudanças e participações; mobilizar a sociedade para dar apoio ao projeto com vistas à complexidade dos problemas ambientais.

O projeto da Escola Delta assinalou em sua justificativa a necessidade dos/as estudantes e da comunidade escolar efetivarem “ações e atitudes de respeito e preservação ao meio ambiente”; de trabalharem a “temática da sustentabilidade (...) em todos os espaços, dentro e fora da escola”; e adotarem “uma posição sobre as questões ambientais e, a partir dessa posição, agirem como cidadãos e cidadãs para mudar o que julgarem que está errado”. Em seu objetivo geral discorreu sobre a “importância de implantação de práticas no cotidiano escolar, de modo a transformar os cidadãos em instrumentos para a preservação e sustentabilidade do meio ambiente”. Em relação ao primeiro objetivo específico apresentado, “ampliar o interesse da comunidade escolar por projetos ambientais e se integrar em sua organização e implementação”, indicou como respectivas ações

(...) a criação e o fortalecimento da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade Vida na Escola (Com-Vida), a realização de conferência para a formação socioambiental, a construção na escola de passos para a sustentabilidade promovendo Círculos de Aprendizagem e Cultura através de oficinas educativas e a inclusão e incremento da temática socioambiental no Projeto Político Pedagógico da escola.

Embora o termo participação tenha sido mencionado diversas vezes no projeto da Escola Alfa e nenhuma vez no projeto da Escola Delta, observou-se neste a presença de “processos participativos” que utilizaram o sentido do termo “como um ato integrador que contempla uma ação política em conjunto”, enquanto naquele verificou-se um reducionismo do termo configurado em “momentos participativos” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p. 23). No entanto, no que tange à Educação Ambiental compreendida a partir de uma perspectiva crítica direcionada para a justiça socioambiental, ambas as escolas expressaram um posicionamento político e social exíguo e ingênuo “que carece de uma maior evidência da práxis participativa no exercício da cidadania” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012, p. 24) para que não haja perda das especificidades e finalidades do caráter público da educação nos diferentes espaços educativos construídos pelas e nas escolas.

Quando a questão em pauta envolveu o conceito participação, a sobreposição de relações público-privado que se efetivam mediante mecanismos de sustentação fundamentados em preceitos político-econômicos neoliberais atrelados à noção capitalista de mercado (GANDIN; LIMA, 2016) tornaram-se evidentes tanto no projeto da Escola Alfa, ao ratificar a importância da “interação de forças entre órgãos públicos e iniciativas privadas num trabalho de preservação do meio ambiente” e ao atribuir à disciplina de Sociologia a responsabilidade pela implementação da Agenda 21, quanto no projeto da Escola Delta, ao propor “a criação e o fortalecimento da Com-Vida”.

Fruto da Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente realizada no ano de 2003, sendo hoje apoiada e incentivada pelo PDDE Escolas Sustentáveis (BRASIL, 2014b), programa de abrangência nacional implementado pelo MEC desde 2013, a Com-Vida (BRASIL, 2007c) fundamenta-se, conceitual e metodologicamente, na proposta dos Círculos de Cultura de Paulo Freire⁹⁴ e objetiva a potencialização de ações de Educação Ambiental por meio da criação e manutenção de um espaço democrático, participativo e estruturante na escola que, em tese, possibilita iniciativas voltadas para a sustentabilidade socioambiental e melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar (BRASIL, 2007). Devido ao status de política pública, o Órgão Gestor da PNEA, constituído pelo MEC e MMA, disponibiliza recursos financeiros para as instituições de ensino, ao mesmo tempo que incentiva o envolvimento e o engajamento de pessoas físicas, pessoas jurídicas, órgãos públicos institucionais e/ou organizações não governamentais nas ações de Educação Ambiental desenvolvidas pelas e nas escolas.

Tais premissas fundamentam-se na proposta de ações da Agenda 21, que consiste em um programa que marca os “compromissos da humanidade com o século XXI” assumidos pelos países participantes da Conferência Rio-92. Estes, por sua vez, teoricamente objetivam, em âmbito global, “garantir um futuro melhor para o planeta, respeitando o ser humano e o seu ambiente”; em âmbito nacional, “tornar o nosso país um exemplo de proteção da natureza, fortalecendo a economia e a justiça social”; em âmbito local, “desenvolver um processo de planejamento local, sempre em parceria entre o governo e a sociedade”; e em âmbito escolar,

⁹⁴ Loureiro e Franco (2014, p. 156) esclarecem que “a diversidade nas formas de apropriação do pensamento de Paulo Freire, no que se refere aos pressupostos e objetivos do Círculo de Cultura, propicia que este seja largamente utilizado, sem necessariamente considerar premissas epistemológicas e políticas da obra do autor, em um uso eminentemente instrumental da proposta”.

“transformar a realidade, aumentar seu diálogo com a comunidade de seu município e se ligar em uma proposta de agenda global” (BRASIL, 2007c, p. 21-22).

Cabe ressaltar que, no caso brasileiro, as propostas tangentes à Agenda 21 começaram a ser implementadas em um contexto político que instituiu o modelo de estado gerencial e propiciou a emergência de reformas neoliberais, “legitimando o crescimento econômico com base na liberalização do mercado e a atuação estatal via parcerias público-privado na execução de projetos como caminho para a materialização das políticas públicas”. Nesse cenário, o discurso governamental que ornamentou a Agenda 21 apropriou-se de uma metodologia baseada “no enfrentamento das questões socioambientais e na resolução consensuada dos problemas” através da instituição de “modelos de parcerias com o repasse de responsabilidades para a sociedade civil” (KAPLAN, 2011 apud MENEZES et al., 2017, p. 7-8). No entanto,

(...) essa transferência de responsabilidades só é viável pela legitimação do discurso de que não há mais conflitos estruturais, mas posições plurais e consensos obtidos pelo diálogo que permitem reduzir a política pública a diretrizes e execução de serviços pela parceria, reproduzindo relações sociais privatistas e tornando verdades particularistas em verdades universais (MENEZES et al., 2017, p. 8).

Destarte o caráter mobilizador dessas propostas de Educação Ambiental, em palestra intitulada Água, educação e conflitos socioambientais, proferida no VI Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação - SEMIJARE⁹⁵, Loureiro (2016) explicitou duas questões centrais que envolvem a Com-Vida e a Agenda 21. A primeira refere-se ao fato dos sistemas de ensino e instituições escolares enaltecem a contribuição de atores externos em seus espaços sociais como única estratégia possível de renovação de suas capacidades educativas, sendo esta uma afirmação do pensamento clássico neoliberal que minimiza o protagonismo dos sujeitos que vivem os espaços escolares⁹⁶. A segunda relaciona-se aos seus princípios constitutivos por demandarem perspectivas a partir do

⁹⁵ Evento realizado nos dias 8 e 9 de novembro de 2016, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ e UNIGRANRIO, do qual participei. Programação disponível em: <<http://semijare2016.blogspot.com.br>>.

⁹⁶ Tangente a esta questão, cabe ressaltar que o próprio Roteiro disponibilizado pela SRE/JF orientava a indicação de possíveis parcerias a serem efetivadas pelas escolas ao longo do desenvolvimento dos projetos de Educação Ambiental.

consenso e não do conflito, uma vez que a criticidade que envolve a Educação Ambiental caminha em sentido oposto à busca pelo consenso justamente por esse viés invisibilizar os conflitos socioambientais e, a partir desta logicidade, envida esforços para identificá-los para que as relações sociais neles intrínsecas possam ser exteriorizadas.

Nessa acepção, a proposição de ações de intervenção na realidade contextual das Escolas Alfa e Delta a partir da identificação de conflitos socioambientais, se tivessem sido exploradas pelos projetos das respectivas instituições de ensino a partir de fundamentos críticos que, por sua vez, se caracterizam mediante implicações tangentes à reflexão e à ação “dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1997 apud GUIMARÃES, 2005d, p. 194), teriam consistido em estratégias pedagógicas capazes de desenvolver o “protagonismo juvenil” ao qual se reportou o projeto da Escola Alfa. Entretanto, tanto a “Agenda 21” expressa no projeto da Escola Alfa, quanto a “Com-Vida” expressa no projeto da Escola Delta, devido a todas as especificidades hegemônicas que as constituem enquanto tentativas de invisibilizar contradições, desigualdades, opressões e injustiças através da mediação e resolução de conflitos que objetivam, tão somente, efetivar parcerias capazes de “harmonizar os interesses do mercado” (MENEZES et al., 2017, p. 8), não se configuram enquanto espaços fomentadores desse protagonismo em âmbito escolar.

O termo protagonismo juvenil, mesmo sendo revestido por hibridismos, pode ser apreendido como uma nítescência de “processos participativos”, empreendidos de forma autêntica em contextos sociais por iniciativas e lideranças juvenis, que transformam papéis coadjuvantes em atuações dinamizadoras de ações coletivas e colaborativas em prol da comunidade local (FERRETI et al., 2004; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2012; SILVA et al., 2013). Assim sendo, nos “Círculos de Aprendizagem e Cultura” mencionados pela Escola Delta, sendo estes aqui compreendidos como uma “apropriação do pensamento de Paulo Freire no que se refere aos pressupostos e objetivos do Círculo de Cultura” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 156), ações protagonistas poderiam encontrar proficuidade.

Ao pressupor uma vivência coletiva e participativa mediada pelo diálogo, “tendo como eixo condutor as categorias trabalho / práxis / diálogo” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 155), esta experiência pedagógica fundamenta-se na teoria crítica da educação, ou seja, na “análise dos mecanismos pelos quais a sociedade

capitalista contemporânea tende a ampliar [a produção e a reprodução de] suas formas de dominação cultural e ideológica (...) com ênfase na dominação de classes” (SILVA, 2000, p. 105-106). Da forma como a sociedade é estruturada em classes, “o trabalho não produz somente mercadorias, ele produz o próprio trabalhador como uma mercadoria, e a atividade produtiva capitalista, ao mesmo tempo que valoriza o mundo das coisas (mercadoria), desvaloriza o mundo dos seres humanos” e a própria natureza. Portanto, a “alienação” tangente ao modo de produção capitalista que, necessariamente, engloba as relações sociais e ambientais, deve ser desvelada e problematizada à luz de uma práxis político-educativa possibilitada por “espaços organizativos” e participativos (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 169).

Os “Círculos de Cultura”, à medida que se diferenciam dos modelos educativos dominantes que “impedem a mudança societária” e viabilizam o convívio de diferentes subjetividades e saberes, consistem em uma prática pedagógica contra-hegemônica que assume “a experiência do diálogo, de forma coletiva e solidária, em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto - o conhecimento gerado, seja resultante dessas situações”, e não de interesses da classe dominante, pois estes o transformam em um “mecanismo de opressão” idealizado como uma “prerrogativa” a serviço desses mesmos interesses (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 171-172). É nesse sentido que a Educação Ambiental crítica voltada para a justiça socioambiental apreende os conceitos empoderamento e emancipação, não tendo sido nenhum deles mencionado diretamente pelos projetos da Escola Alfa e Escola Delta, todavia, aquele se referiu em sua justificativa à busca pelo “direito à cidadania, liberdade e prosperidade”, indicando teoricamente pressupostos que se relacionam com os conceitos mencionados.

Tassara et al. (2014f, p. 157), ao reconhecerem que toda “instância educadora” é permeada por um poder que se manifesta ideologicamente através de ações pedagógicas tangentes à seleção e transmissão ou à produção de conhecimentos, compreendem o termo empoderamento a partir das potencialidades reflexivas que podem ser geradas frente a esse poder, uma vez que

(...) a escolha dos conteúdos é uma questão de opção que traz em si, implicitamente, uma ideologia que se explicita na intencionalidade

e na diretividade pedagógica dada na problematização, podendo estar a serviço da manutenção ou da mudança/transformação do nível de consciência dos sujeitos da ação educativa e, conseqüentemente, a serviço da manutenção ou transformação da sociedade (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 176).

Mesmo considerando que o empoderamento pressupõe o ato de “empoderar-se”, Tassara et al. (2014f, p. 158) reconhecem que este, por um lado, por ser intrínseco a cada sujeito, independe das implicações do poder gerador inerente às “instâncias educadoras”, mas por outro, por não ser individualizado, atribui a estas uma imanência latente que se sustenta na impossibilidade de desconsiderar a configuração destes espaços enquanto “processos dinâmicos de transformação”. Se o termo empoderamento conjectura “a formação de sujeitos cooperativos e participativos, capazes de fundamentar suas ações em uma ética do bem comum, assentando seus juízos, reflexiva e racionalmente, em ideais democráticos de justiça, solidariedade e respeito à diversidade de valores” (TASSARA et al., 2014f, p. 159), torna-se fundamental que tais processos sejam construídos a partir de dinâmicas interacionistas entre as “instâncias educadoras” e o sujeitos que as constituem, percorrendo um caminho inverso que conduz à alienação. Nesse sentido, denotam uma

(...) ‘ação comunicativa’ (...) necessariamente dialógica, capaz de promover espaços de locução como campo potencial de desconstrução de vieses autoritários (influências persuasivas não refletidas) ou preconceituosos (sustentados em autoridade) anteriores, para que os sujeitos nela envolvidos venham a se empoderar (HABERMAS, 1981 apud TASSARA et al., 2014f, p. 160).

A emergência desse “agir reflexivo” (TASSARA et al., 2014f, p. 161) na busca da autonomia como condição inexorável ao empoderamento subentende, portanto, a imprescindibilidade da dialogicidade em espaços formativos como instrumento indutor do “direito à educação como prática de liberdade, (...) onde o diálogo como palavra-ação, além de fazer a crítica em forma de discurso, se compromete concretamente com aquilo que denuncia e/ou anuncia” (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 173), pois

(...) o processo dialógico potencializa o compromisso (...) de, ao desvelar um tema, romper com sua aparência enganosa para

apanhá-lo em sua essência como fenômeno inacabado existente na realidade concreta, assim como inacabado é o conhecimento parcial e incompleto que constitui os aprendentes do mundo e das relações que nele se estabelecem (LOUREIRO; FRANCO, 2014, p. 173).

Os autores supracitados referem-se a dois conceitos que se relacionam diretamente com processos educativos emancipatórios: autonomia e liberdade. Loureiro (2007, p. 160-161) esclarece que este se refere “à eliminação de limites por meio da ação e do conhecimento gerado pelos agente sociais, (...) [sendo que] na sociedade contemporânea, ser livre significa romper com as formas de expropriação material (desigualdade e exclusão social) de classe e de dominação”, ao passo que aquele “significa estabelecer condições de escolha em que não haja tutela ou coerção (expressão última da alienação na relação ‘eu-outro’), (...) [exigindo] organização coletiva para que se viabilize”.

Daí resulta afirmar, segundo Loureiro (2007), que a emancipação consiste em compreender que: 1) as relações que se estabelecem entre homem e natureza processam-se em contextos históricos permeados por complexidades dicotômicas que envolvem o âmbito individual e coletivo, o caráter subjetivo e objetivo, o aspecto material e simbólico; 2) as motivações, as necessidades, as intencionalidades e os interesses de uma determinada classe social correspondem, no sistema capitalista, à forma como a sociedade e as estruturas econômicas se organizam; 3) torna-se imperiosa a superação de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais que (re)produzem miséria, desigualdade, opressão e injustiça; 4) os processos educativos precisam ser transformados no sentido de provocarem a capacidade de crítica e de autocrítica dos sujeitos pensarem e agirem no mundo a partir de perspectivas opostas àquelas que são compulsoriamente determinadas pelo poder hegemônico; 5) a vida não carece de relações que codifiquem e sim que humanizem. Enfim,

(...) em um processo que se afirme como emancipatório, as relações sociais se pautam pela igualdade e justiça social, pelo respeito à diversidade cultural, pela participação e pela autogestão. A prática emancipatória se define pela ação e construção dialógica com o outro e não pelo outro, para o outro ou sem o outro; em que este outro se coloca e, de fato, está em condições igualitárias de conhecer, falar, se posicionar, decidir e ter o justo acesso ao patrimônio cultural que a humanidade gerou até aqui (LOUREIRO, 2007d, p. 161).

Considera-se, portanto, que a perspectiva crítica de Educação Ambiental assume uma responsabilidade que ultrapassa o mero incentivo à participação, pois se compromete em “revelar as condições desiguais de possibilidade de participação, evidenciando as condições de opressão ambiental, de violação de direitos fundamentais e de desigualdade de condições para o diálogo” (MENEZES et al., 2017, p. 13).

Nesse direcionamento, apresento no Capítulo 3, Proposições crítico-transformadoras para a Educação Ambiental em contextos escolares, pressupostos para a formação de educadores/as socioambientais e para a constituição de redes de aprendizagem em espaços socioeducativos objetivando a construção coletiva de projetos socioambientais.

3 PROPOSIÇÕES CRÍTICO-TRANSFORMADORAS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CONTEXTOS ESCOLARES

A crítica arrancou as flores imaginárias dos grilhões, não para que o homem os suportem sem fantasias ou consolo, mas para que lance fora os grilhões e a flor viva brote.

(Karl Marx, 1844)

As análises realizadas ao longo do Capítulo 2, Saberes e fazeres intrínsecos em projetos de Educação Ambiental, a partir dos três eixos temáticos propostos sobre as dimensões estrutural, socioambiental e participativa contidas nos projetos de Educação Ambiental das Escolas Alfa e Delta, indicaram a fragilidade de ações educativas consubstanciadas em práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade social por contemplarem, tão somente, perspectivas conservacionistas e pragmáticas relacionadas ao meio ambiente.

Objetivando contribuir para a implementação de um movimento que, em sentido oposto, se configure como contra-hegemônico nas escolas estaduais de Ensino Médio jurisdicionadas à SRE/JF por fomentar abordagens relacionadas à justiça socioambiental, apresento no Capítulo 3, Proposições crítico-transformadoras para a Educação Ambiental em contextos escolares, caminhos a serem trilhados tanto em direção à premência da formação de educadores/as socioambientais, através de um processo de ressignificação de saberes e fazeres na ação educativa, quanto à constituição de redes de aprendizagem, consideradas nesta pesquisa como uma estratégia de construção coletiva de projetos socioambientais, em espaços socioeducativos.

3.1 A premência da formação de educadores/as socioambientais: um processo de ressignificação de saberes e fazeres em ações educativas contra-hegemônicas

Em um contexto de crise civilizatória como o vivenciado na contemporaneidade, onde relações materiais sobrepujam-se a relações humanas, onde relações historicamente desiguais camuflam diversas formas de apropriação, dominação e exploração predatória, tanto da natureza quanto do ser humano, torna-

se urgente pensar a formação de educadores/as socioambientais. A premissa que direciona este entendimento converge para a necessidade da busca de alternativas que potencializem as relações que se constituem nas escolas a partir de perspectivas críticas de enfrentamento conjuntural e transformação social (LOUREIRO, 2012a).

Ao se reconhecerem como sujeitos imersos na historicidade de processos que também precarizam a educação e o trabalho pedagógico, objetiva-se que os/as educadores/as se movimentem coletivamente em direção a uma *práxis*, fundamentada na ação reflexiva e crítica, que vislumbre a construção de um novo padrão societário, mais justo e mais humano, não condizente com axiomas impostos pelo capitalismo, a saber, a destrutibilidade do modo de produção, a hierarquização entre as classes sociais e a mercantilização das relações humanas. Nessa conjuntura, referenciais teórico-metodológicos alicerçados tanto na perspectiva crítica de Educação Ambiental quanto no materialismo histórico-dialético de Marx⁹⁷, por possibilitarem visibilidades tangentes ao desenvolvimento das forças motrizes que movem a sociedade, lançam luzes sobre saberes e fazeres pautados nas contradições sociais que emergem da problemática ambiental, ou seja, nos conflitos sociais estabelecidos na e pela dinâmica societária capitalista (LOUREIRO, 2014)⁹⁸

⁹⁷ A materialidade em Marx refere-se à forma como a sociedade se organiza para produzir e reproduzir as condições materiais de existência da vida social, política, econômica, cultural, ideológica, intelectual, ambiental, jurídica, espiritual, dentre outras. Assim sendo, as relações intrínsecas ao modo de produção da vida material, ao se materializarem no modo de produção capitalista, configuram-se em fatores determinantes para a compreensão da vida em suas totalidades. A historicidade em Marx refere-se à apreensão da concretude material dos processos históricos tangentes à organização da sociedade, buscando exteriorizar a realidade objetiva a partir das relações sociais estabelecidas pela humanidade. Dessa forma, ultrapassa-se a ideia da mera sucessão de fatos espacialmente situados ao longo do tempo, pois as determinações espaciais e temporais inerentes à produção material da vida pressupõem movimentos que se tornam indissociáveis das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos, configurando-se estas em predisposições dialéticas materializadas na sociedade. A dialética em Marx busca compreender a transitoriedade das diferentes significações e interpretações da realidade objetiva e da *práxis* social, refutando-se, assim, representações de mundo e pensamentos sobre o mundo que afloram de forma instantânea, ingênua, superficial, acrítica e a-histórica (SOUZA; GONZAGA, 2014).

⁹⁸ “Marx, em resumo, trouxe elementos para a constituição de um método capaz de analisar o movimento de vir a ser da natureza, mais precisamente uma dialética social na natureza, movimento este objetivado por meio da *práxis* (com destaque ontológico à *práxis* produtiva - o trabalho, enquanto mediação metabólica da relação sociedade-natureza), num processo de estar no mundo, de agir no mundo, de ser o/no mundo, transformando-se e transformando-o” (MÉSZÁROS, 2013 apud LOUREIRO, 2014, p. 59). Nesse sentido, infere-se que “a concepção marxista de trabalho abriga um imperativo ético, que diz respeito: 1) ao modo como o homem modifica a natureza de forma a provocar desequilíbrios ambientais, logo, produzindo uma responsabilidade sobre a natureza; e 2) o modo como o homem explora a força de trabalho de outros homens de forma a provocar desequilíbrios sociais e, portanto, gerando uma responsabilidade sobre as desigualdades sociais” (CAMARGO, 2017, p. 70).

em um movimento que, ao oscilar entre o empírico e o teórico, perceba-se mediado por abstrações (AGUDO et al., 2015).

Partindo do pressuposto de que as discussões referentes à questão socioambiental, quando imersas no campo social da Educação Ambiental, caminham ao encontro da pedagogia histórico-crítica, torna-se necessário compreender a escola, assim como as relações sociais que ali se constituem e são constituídas, a partir de perspectivas que a considere como um instrumento das classes dominadas em sua luta contra as classes dominantes, e não o inverso (LONGO, 2016). Esse viés pedagógico, ao relacionar a *práxis* pedagógica e a *práxis* social a partir da historicidade vivenciada pelos sujeitos, defende uma educação voltada para as classes sociais em condições de vulnerabilidade no âmago do modo de produção capitalista, assumindo, assim, posicionamentos contra-hegemônicos de luta pela transformação das estruturas sob as quais se encontra organizada a sociedade atual (SAVIANI, 2013).

Há de se convir, no entanto, que a ação educativa consiste em um ato político pendular entre os interesses antagônicos que se definem e são definidos em torno do capital (LONGO, 2016). Nesse movimento, Abreu e Landini (2003) direcionam olhares para o cotidiano da *práxis* pedagógica a partir de sua imersão em esferas socioeconômicas, refletindo sobre as associações existentes entre o trabalho educacional e a logicidade reprodutiva dos domínios capitalistas. O trabalho desenvolvido pelos/as educadores/as, mesmo não sendo materialmente produtivo, ao se vincular diretamente a processos constitutivos de força laborativa, dissemina estratégias de valorização do capital no encadeamento do modo de produção do sistema capitalista neoliberal⁹⁹. Considerando que para essa estrutura político-econômica o que realmente importa é se o resultado do trabalho, no caso, o trabalho dos/as educadores/as, impacta positivamente suas lógicas de produção e consumo, torna-se imprescindível pensar o papel exercido por esses/as profissionais no que tange à subsunção reducionista do social ao capital.

Segundo a perspectiva das autoras, quanto mais complexa se torna a sociedade, maior é a relevância atribuída ao papel social da educação, no entanto, ao se configurar em um produto social de valorização do capital, a ação educativa

⁹⁹ O neoliberalismo é aqui compreendido como uma ideologia capitalista que visa a diminuição da participação do Estado na regulação do mercado econômico, de forma a beneficiar o crescimento da iniciativa privada, da produção e do lucro individual, não obstante as conjunturas sociais locais, regionais, nacionais e globais (LIMA, 2009).

delineia socialmente as condições necessárias para a reprodução da estrutura de classes em meio aos sofismas de acumulação desigual e injusta de recursos (ABREU; LANDINI, 2003). Nesse diapasão, Apple (1989 apud ABREU; LANDINI, 2003) enfatiza a perda de autoridade dos/as educadores/as sobre o produto de seu trabalho, ou seja, a produção de conhecimento, uma vez que, à medida que o modo de produção capitalista se renova através de variáveis neoliberais, intensifica-se a distinção, a fragmentação e a cisão entre o conhecimento e o pragmatismo no trabalho educativo.

Teixeira e Tozoni-Reis (2013) prosseguem esta discussão apontando que a *práxis* pedagógica organizada através da preconização de uma racionalidade técnica, necessária, tão somente, ao modo de produção capitalista, converge para a difusão da imprescindibilidade do domínio de competências e habilidades em detrimento de saberes e fazeres sociais, fato este que simplifica, reduz e destitui a ação educativa intrínseca na própria *práxis* social. No entanto, compactuo com Agudo et al. (2015) quando explicitam a necessidade da classe dominada se apropriar socialmente do conhecimento sistematizado pela classe dominante, fato este que estabelece a indispensabilidade do domínio de competências técnicas mediante a compreensão destas enquanto compromisso político dos/as educadores/as com a transformação social. Os autores reportam-se a Saviani (2005 apud AGUDO et al., 2015) para diferenciarem dois vieses que se relacionam com esta questão: um viés tecnicista e reducionista, proposto pela classe dominante, que frontalmente se direciona ao encontro de seus reais interesses e um viés técnico, compromissado social e politicamente com a socialização e a construção do saber, no sentido da transformação do *status quo*.

Mediante tais reflexões, nítido se faz que, dependendo do posicionamento adotado, processos de “desqualificação e desprofissionalização - ou deformação” (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013, p. 13) do trabalho dos/as educadores/as podem ser caracterizados face a concepções mecanicistas e ideológicas que renovam, reestruturam e reproduzem o sistema capitalista, mediante a naturalização de “um ideário modernizador e desenvolvimentista” (LIMA, 2009, p. 159) que submerge no cenário político e econômico a partir de uma recente hegemonia pragmática neoliberal.

De forma intrínseca a esta realidade, e reconhecendo que a mesma é permeada por lutas históricas da classe educadora na busca por condições dignas

de trabalho, os processos formativos irrompem como uma alternativa capaz de fomentar apreciações críticas e reflexivas não somente em relação ao trabalho educativo em si, mas principalmente no tocante à superação dos limites impostos “pelas relações de poder que legitimam as desigualdades sociais” (ABREU; LANDINI, 2003, p. 7). Tais argumentos consubstanciam a formação de educadores/as aqui compreendida, pois, ao transcender o simples contato com referenciais e instrumentos técnico-metodológicos e ao ultrapassar o imediatismo e o instrumentalismo impostos pelas demandas capitalistas, configura-se em “uma formação político-filosófica” (GUIMARÃES, 2012, p. 142) de desalienação quanto às práticas sociais e educacionais que retroalimentam a lógica reprodutiva do capital (ABREU; LANDINI, 2003; RODRIGUES; RANGEL, 2014).

Apartando-se de possíveis idealizações quanto aos processos formativos, o posicionamento aqui defendido se estabelece contrariamente a discursos conservadores que, sustentados por um viés neoliberal, ecoam de esferas oficiais e ressoam nos mais diversos campos sociais, no sentido de culpabilizar e responsabilizar ideologicamente os/as educadores/as pelos fracassos educacionais. A perversidade implícita nessa dinâmica, ao mesmo tempo que aglutina tais insucessos como única e exclusiva razão para os/as educadores/as participarem de processos formativos, institui uma racionalidade hegemônica que perfaz o esvaziamento e a expropriação social do trabalho educativo (RODRIGUES; RANGEL, 2014).

Nessa perspectiva, o Percurso Formativo que se propõe fundamenta-se na reflexividade e criticidade sobre contextos socioambientais determinados, no sentido de possibilitar aos/as educadores/as condições concretas e necessárias para o enfrentamento das alienações e abstrações arraigadas no “senso comum educacional” (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013, p. 13) quando o assunto em pauta converge para a questão ambiental. Esta, ao ser abordada nas escolas a partir de uma interpretação conservadora, capitalista e neoliberal que a considera como “individual, moral e privada” e não “coletiva, pública e política” (LIMA, 2009, p. 155), impossibilita a transformação de “engodos ideológicos” (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013, p. 3) relacionados à Educação Ambiental em conceitos epistemológicos concernentes a interpelações socioambientais. Por isso, torna-se fundamental a concretização de uma *práxis* pedagógica, reflexiva e crítica, compreendida a partir de sua dimensão educativa, pois, ao tencionar a transformação de saberes e fazeres

dos/as próprios/as educadores/as mediante vertentes capazes de exteriorizarem a complexidade inerente às questões socioambientais, objetiva-se modificar, e não reiterar, paradigmas culturais, econômicos, políticos, ambientais e sociais (RODRIGUES; RANGEL, 2014).

As análises realizadas sobre os projetos de Educação Ambiental das Escolas Alfa e Delta, ao apresentarem ações educativas deslocadas da complexidade socioambiental, indicam, de forma elementar, que processos formativos pautados em perspectivas de cunho reflexivo e crítico relacionadas à Educação Ambiental tornam-se prementes em contextos escolares quando olhares são direcionados para questões e intervenções contra-hegemônicas que objetivem transformar substancialmente as relações sociais a partir do rompimento com o modo de produção capitalista.

É sabido que os educadores têm tanto ‘boas intenções’ quanto práticas bem intencionadas, entretanto, mantêm-se calcadas num viés conservador de Educação Ambiental; uma vez tendo suas intenções e práticas aí localizadas, pois não subsidiadas por uma reflexão teórico-crítica, os educadores não estabelecem uma relação entre a problemática socioambiental e o modo de produção capitalista (RODRIGUES; LOUREIRO, 2014, p. 321).

Ao refletir sobre os óbices que impossibilitam a ação educativa tangente à Educação Ambiental ultrapassar a dimensão ecológica nas práticas pedagógicas, Guimarães (2012) aponta para a existência de uma “armadilha paradigmática” em âmbito escolar que aprisiona saberes e fazeres devido a limitações compreensivas e incapacidades discursivas. Para o autor, tais limitações são sustentadas por uma racionalidade hegemônica que, ao se projetar como absoluta na sociedade moderna, circunscreve diversas possibilidades interpretativas da realidade socioambiental a um único viés explicativo que, em si, torna-se tênue, lânguido e inerte diante da complexidade exteriorizada pela perspectiva crítica de Educação Ambiental. Segundo Viégas (2002 apud GUIMARÃES, 2012, p. 123),

(...) há, no discurso escolar, uma limitação compreensiva (por apoiar-se no paradigma da disjunção) em relação ao mundo complexo, que provoca uma incapacidade discursiva para lidar com a complexidade das questões ambientais. Da mesma forma, a incapacidade discursiva (por se constituir de forças temáticas fechadas, acabadas) diante da complexidade do mundo, provoca a manutenção da limitação compreensiva.

Os processos educativos até então implementados nas instituições de ensino, uma vez pautados na inquestionabilidade da “racionalidade dominante da sociedade moderna”, produzem e endossam “ações educativas reconhecidas no cotidiano escolar como Educação Ambiental”, no entanto,

(...) as práticas resultantes (por não saberem fazer diferente) tendem a reproduzir o fazer pedagógico da educação tradicional, inebriando a perspectiva crítica e criativa no processo pedagógico, produzindo predominantemente na realidade escolar uma Educação Ambiental de caráter conservador. Essa abordagem que homogeneiza e superficializa o discurso de Educação Ambiental - com perda do caráter crítico (por estar refém dessa armadilha paradigmática) - serve a e está a serviço de uma concepção de sociedade e seu projeto de educação, que é hegemônico (GUIMARÃES, 2012, p. 124).

Em contraposição a essa perspectiva conservadora de Educação Ambiental “que reproduz a e se reproduz na armadilha paradigmática” ao simplificar, e não complexificar as diversas dimensões que envolvem a questão ambiental, Guimarães (2012, p. 125) propõe uma ressignificação da prática pedagógica a partir de eixos formativos¹⁰⁰ que sejam capazes de transformar a realidade socioambiental ao promoverem uma ruptura com leituras de mundo que invisibilizam relações de dominação, opressão, injustiça, desigualdade e exclusão. No entanto, para que essa mudança de paradigma consiga se efetivar em contextos escolares, o autor alerta que não basta realizar ações “pontuais de caráter meramente informativo, como podem ser tratados os colóquios, as palestras, as capacitações, as exposições, os eventos, as campanhas, etc.”, haja vista que o “processo educativo tem que ser potencializador, gerador de movimento, impulsionando o processo de transformação social” (GUIMARÃES, 2012, p. 139).

Nesse direcionamento, Rodrigues e Rangel (2014, p. 57) defendem uma formação contínua para os/as educadores/as socioambientais que supere a ideia de mero treinamento ou capacitação, indicando que “um dos caminhos imprescindíveis é o estabelecimento de elos que complementam - o que hoje reduz, hierarquiza e separa - a pesquisa e o ensino”. A superação da brusca dicotomia entre a concretude que se faz presente no ensino e a abstração contida na pesquisa,

¹⁰⁰ Tais eixos são abordados na seção 3.2. A constituição de redes de aprendizagem: uma estratégia de construção coletiva de projetos socioambientais em ambientes socioeducativos.

caminha no sentido de promover uma articulação entre dispositivos reflexivos e críticos que, a partir de sua multidimensionalidade, aproxime contextualmente esse movimento dialético na prática pedagógica, encorajando os sujeitos para a ação educativa intencional mediante percepções tangentes à materialidade histórica das relações sociais (RODRIGUES; RANGEL, 2015).

Tendo em vista tais pressupostos, considero importante ainda mencionar as alegações apresentadas por Agudo et al. (2015) no que tange à formação de educadores/as socioambientais. Para os autores, o que caracteriza a especificidade dessa formação é a problematização da questão ambiental a partir de categorias intrínsecas à lógica do materialismo-dialético, de forma a visibilizar as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos através de abordagens relacionadas à historicidade, à contradição e à totalidade socioambiental, uma vez que, segundo eles, torna-se preciso

(...) historicizar o processo ambiental e relacioná-lo à prática social dos estudantes; trazer os elementos políticos, econômicos e sociais em articulação com a totalidade do seu tempo histórico; e problematizar essa prática, instrumentalizando os estudantes para a análise das contradições que decorrem dos processos socioambientais no contexto da sociedade capitalista, elevando a consciência dos estudantes da estrutura à superestrutura, atingindo a catarse para voltar à prática social e compreendê-la em sua concreticidade (AGUDO et al., p. 13)

Diante de todo o exposto sobre o Percurso Formativo que se faz necessário aos/às educadores/as em virtude da imprescindibilidade da presença de uma Educação Ambiental voltada para a justiça socioambiental em contextos escolares, na próxima seção apresento uma proposta de constituição de redes de aprendizagem entre as escolas estaduais de Ensino Médio jurisdicionadas à SRE/JF como estratégia de construção coletiva de projetos socioambientais em ambientes socioeducativos.

3.2 A constituição de redes de aprendizagem: uma estratégia de construção coletiva de projetos socioambientais em ambientes socioeducativos

Os delineamentos apontados ao longo da pesquisa realizada sobre a problematização de injustiças e conflitos socioambientais em contextos escolares

direcionaram a construção da proposta de ação educacional que ora se apresenta. Partindo do pressuposto de que o sistema econômico neoliberal capitalista gera “externalidades negativas [que são] suportadas de modo muito mais intenso e direto pelos indivíduos mais vulneráveis do cenário social [e que] a hegemonia do lucro e do hiperconsumo (...) desconsidera a ideia de satisfação de necessidades humanas como razão do sistema produtivo” (RAMMÊ, 2012, p. 61), a constituição de redes de aprendizagem irrompe como uma iniciativa contra-hegemônica de formação de educadores/as em meio a um processo de construção de ações educativas e práticas pedagógicas que buscam visibilidades tangentes à justiça socioambiental em contexto escolar.

O conceito de rede aqui apresentado é compreendido como um método de “organização da ação humana” que se fundamenta “em práticas e princípios democráticos, emancipatórios e empoderadores do ponto de vista político, inclusivos do ponto de vista social, sustentáveis do ponto de vista ambiental e abertos e polifônicos do ponto de vista cultural”, caracterizando-se “pela cooperação, interdependência, autonomia, solidariedade, respeito recíproco e convivência entre as diferenças” (MARTINHO, 2003, p. 13). Tal conceituação correlaciona-se diretamente com o exposto por Guimarães (2005d, p. 194) ao se referir à importância do engendramento de um “movimento coletivo conjunto” no âmago de processos formativos que apresentem a intencionalidade de subsumir a perspectiva crítica de Educação Ambiental nas escolas e em seus contextos sociais, ou seja, “em um espaço público ampliado” (GUIMARÃES et al., 2009, p. 52), mediante a potencialização de sua dimensão sociopolítica na práxis pedagógica dos/as educadores/as socioambientais.

Nesse direcionamento, apresento uma proposta de constituição de redes de aprendizagem como estratégia para a construção coletiva de projetos socioambientais pelas escolas da rede estadual de ensino que oferecem o Ensino Médio na jurisdição da SRE/JF. Esta proposta de ação educacional objetiva contemplar determinadas questões que, a partir da pesquisa realizada, evidenciam-se como limites à problematização de conflitos e injustiças socioambientais em contextos escolares. Ultrapassá-los, portanto, pressupõe: 1) transcender a ideia inicial adotada pela SRE/JF no que tange à mera disponibilização por e-mail às instituições de ensino de um *Roteiro* contendo apenas orientações técnicas sobre a elaboração de projetos educacionais relacionados à Educação Ambiental; 2)

reconhecer a relevância de processos participativos e interdisciplinares na construção coletiva de projetos socioambientais envolvendo, precipuamente, os/as educadores/as responsáveis por sua implementação em contextos escolares; 3) proporcionar a estes/as profissionais oportunidades de promoverem reflexões crítico-transformadoras a partir de estudos tangentes a referenciais teóricos que abordem a perspectiva crítica de Educação Ambiental voltada para a justiça socioambiental, de forma a ressignificar possibilidades de saberes e fazeres concernentes à Educação Ambiental; e 4) viabilizar condições reais de intervenção socioambiental a partir da atuação intencional dos sujeitos que vivenciam os contextos escolares, traduzindo para a esfera prática posicionamentos crítico-transformadores tangentes à realidade socioambiental.

Para tanto, imprescindível se faz a apropriação de determinados eixos formativos explicitados por Guimarães (2012) por apresentarem uma correlação direta com uma educação que se propõe crítico-transformadora, sendo eles:

1) Promoção da ruptura com a “armadilha paradigmática”, visto que esta produz ações educativas e práticas pedagógicas conservadoras e alienantes voltadas exclusivamente para perspectivas conservacionistas e pragmáticas de Educação Ambiental. Torna-se necessário a efetivação de reflexões críticas sobre realidades socioambientais de forma que estas possam ser complexificadas a partir dos nexos que conectam um conflito ambiental a uma problemática política-econômica-social, relativizando, assim, verdades tidas como absolutas no todo social. Se na unicidade deste todo social a “armadilha paradigmática” se reproduz hegemonicamente ao invisibilizar as injustiças e os conflitos socioambientais, na multiplicidade da teia social, devido às “interações e inter-relações das partes com o todo e do todo com as partes” (GUIMARÃES, 2012, p. 130), tais injustiças e conflitos são visibilizados, surgindo daí possibilidades contra-hegemônicas concretas de intervenção socioambiental.

2) Organização de movimentos coletivos capazes de solidificarem, conjunta e colaborativamente, a “sinergia” inexorável às intervenções socioambientais, visto que, para se materializarem, devem ultrapassar teorizações e disposições individuais. Sendo assim, importante se faz compreender as diferenciações existentes entre o somatório de ações comportamentalistas e individualizadas que geram, tão somente, efemeridades ambientais de caráter pontual, mesmo que realizadas de forma sequencial, de ações estruturais significantes, de caráter

processual, que sintetizam, e não negam, capilaridades que orbitam em torno de intenções e objetivos comuns, no sentido de transformá-las em uma força orgânica capaz de potencializar os movimentos coletivos socioambientais.

3) Formação de lideranças catalisadoras nos contextos escolares para que, a partir da compreensão da complexidade socioambiental, idealizem coletivamente estratégias didático-metodológicas que apresentem condições mobilizadoras reais de perscrutar, de forma sistêmica e dialética, lacunas na estrutura social dominante. Tais lideranças efetivam-se através de motivações e mobilizações de coletivos de educadores/as em prol de “novas perspectivas ético-políticas que contemplem as aspirações de justiça socioambiental” (GUIMARÃES, 2012, p. 137) no desenvolvimento de práticas pedagógicas criativas capazes de se posicionarem frente às relações de poder que se fazem dominantes nas relações socioambientais.

4) Desconstrução de processos que reproduzem o conhecimento para edificação de encadeamentos comprometidos com a construção do conhecimento. A partir da compreensão de que informações ambientais não devem ser simplesmente transmitidas e sim socialmente problematizadas, torna-se possível pensar em caminhos didático-pedagógicos voltados para a transformação socioambiental em um sentido oposto daqueles que produzem e reproduzem o *status quo* hegemônico das classes dominantes. Isto posto, necessário se faz correlacionar a *práxis* pedagógica e a complexidade das dinâmicas que constituem as relações socioambientais através de intervenções contínuas e processuais, e não pontuais e efêmeras, em realidades contextuais, de forma que a ação educativa alicerçada em vertentes conservadoras, reducionistas, comportamentalistas e individualistas se transforme em uma ação educativa fundamentada em perspectivas colaborativas, problematizadoras, impulsionadoras, empoderadoras e emancipadoras.

5) Abstenção de abordagens fragmentárias multidisciplinares devido ao fato da complexificação da realidade socioambiental pressupor a efetivação de conexões interdisciplinares a serem implementadas pelos/as docentes dos diferentes componentes curriculares. Nesse sentido, compreender os fenômenos socioambientais a partir de diferentes olhares significa superar a institucionalização disciplinar hegemônica mediante a construção crítica e politizada de diálogos, saberes e fazeres capazes de exteriorizarem a materialidade e a historicidade intrínsecas nas relações que se constituem, e ao mesmo tempo são constituídas, entre seres humanos e entre sociedade e natureza.

Considerando o universo que compreende as 68 (sessenta e oito) escolas da rede estadual de ensino que oferecem o Ensino Médio na jurisdição da SRE/JF, sendo estas localizadas nos 30 (trinta) municípios que a integram, a proposta de constituição de redes de aprendizagem para a construção coletiva de projetos socioambientais consiste, *a priori*, na organização de 15 (quinze) ambientes socioeducativos compostos por instituições de ensino que vivenciam realidades contextuais circunjacentes, de forma a viabilizar a implementação de um Percorso Formativo, objetivando garantir: 1) a razoabilidade e a exequibilidade quantitativa em relação ao número de escolas em cada ambiente socioeducativo; 2) a proximidade e o diálogo entre os/as educadores/as de diferentes instituições de ensino que, em certa medida, compartilhem limítrofes geográficos, sejam estes em um mesmo município ou entre municípios distintos; e 3) o envolvimento e o protagonismo em realidades socioambientais experienciadas pelos próprios sujeitos participantes do Percorso Formativo tangente à Educação Ambiental apresentado nesta sessão. O Quadro 1 apresenta, de forma consolidada, o número de municípios e de escolas que constituem cada um dos ambientes socioeducativos, sendo que no Apêndice I desta dissertação todos os municípios e respectivas instituições de ensino são explicitadas nominalmente.

Quadro 1: Organização dos Ambientes Socioeducativos

Nº indicador do Ambiente Socioeducativo	Nº de municípios envolvidos	Nº de escolas participantes
1	3	3
2	3	3
3	4	4
4	4	4
5	4	4
6	3	4
7	2	6
8	3	5
9	3	3
10		5
11		5

12	1*	6
13		5
14		5
15		6

* O município de Juiz de Fora, devido à sua extensão territorial e populacional, abarca 6 (seis) ambientes socioeducativos.

Fonte: Construído pela autora com base no Apêndice I.

Importante ressaltar que, tendo como base esta organização inicial, não há nenhum fator impeditivo para que as instituições de ensino se auto-organizem em ambientes socioeducativos distintos dos aqui propostos, desde que se manifestem antes do Percurso Formativo se iniciar, uma vez que a constituição de outros ambientes socioeducativos demanda a realização prévia de articulações coletivas. Os/As educadores/as que vierem a integrar cada um dos ambientes socioeducativos serão responsáveis pela elaboração e implementação, de forma cooperativa e colaborativa, de um projeto socioambiental construído a partir de especificidades locais. Dessa forma, ao término do Percurso Formativo proposto, 15 (quinze) projetos socioambientais terão sido elaborados e implementados em toda a jurisdição da SRE/JF.

No sentido de envolver as diversas realidades educacionais que constituem a dimensionalidade deste órgão institucional, a proposta de ação educativa que ora se apresenta viabiliza-se, portanto, através de um Percurso Formativo semipresencial intitulado A formação de educadores/as socioambientais: um processo crítico de (re)construção de saberes e fazeres em Educação Ambiental, cuja implementação abará cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos supramencionados. Em sua estrutura organizacional, o Percurso Formativo prevê 88 (oitenta e oito) horas de atividades na modalidade presencial e 352 (trezentas e cinquenta e duas) horas de atividades na modalidade a distância, sendo estas mediadas por recursos tangentes às tecnologias da informação e da comunicação, totalizando 440 (quatrocentas e quarenta) horas de formação a serem cumpridas pelos participantes do Percurso Formativo de fevereiro a dezembro do ano de 2018.

As atividades a distância, com carga-horária de 8 (oito) horas semanais, consistem na apropriação crítico-reflexiva de referenciais teóricos previamente indicados sobre a Educação Ambiental Crítica voltada para a justiça ambiental e na

realização de atividades *on-line* direcionadas tanto para a construção de ações educativas e práticas pedagógicas interdisciplinares tangentes às reflexões teóricas realizadas, quanto para a elaboração, implementação e avaliação dos projetos socioambientais em cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos. Já as atividades presenciais consistem na realização de 11 (onze) Encontros Presenciais mensais, com carga-horária de 8 (oito) horas cada, organizados *in loco* em cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos, objetivando a realização de diálogos críticos sobre as correlações entre os referenciais teóricos estudados virtualmente e as ações educativas e práticas pedagógicas interdisciplinares implementadas em contexto escolar, assim como a elaboração, implementação e avaliação coletivas sobre os resultados alcançados por cada um dos projetos socioambientais. No Quadro 2, apresenta-se o cronograma de implementação das atividades do Percorso Formativo semipresencial.

Quadro 2: Cronograma Geral de implementação das Atividades do Percorso Formativo

Atividades Formativas		2018										
		F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
A Distância	Apropriação crítico-reflexiva de referenciais teóricos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Atividades <i>on-line</i> sobre a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares tangentes às reflexões teóricas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Atividades <i>on-line</i> sobre a elaboração, implementação e avaliação dos projetos socioambientais	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Presenciais	Encontros Presenciais em cada ambiente socioeducativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Diálogos críticos sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares tangentes às reflexões teóricas implementadas em contexto escolar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Elaboração coletiva dos projetos a partir de problemáticas socioambientais em cada ambiente socioeducativo	X	X	X	X	X						
	Diálogos críticos sobre a implementação das ações interdisciplinares propostas pelos projetos socioambientais						X	X	X	X	X	
	Avaliação coletiva dos resultados alcançados através dos projetos socioambientais											X

Fonte: Construído pela autora.

As atividades formativas a distância realizar-se-ão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA que, por sua vez, deverão disponibilizar ferramentas tecnológicas e pedagógicas de forma a garantir a interação entre todos os sujeitos envolvidos no Percurso Formativo em pauta, tornando-se necessário a viabilização de um AVA para cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos. Tais atividades serão organizadas a partir da definição de 11 (onze) Módulos Temáticos, apresentando cada um deles uma carga-horária total de 32 (trinta e duas) horas, subdivididas em 8 (oito) horas semanais, conforme especificado no Quadro 3.

Quadro 3: Conteúdo Programático dos Módulos Temáticos e Detalhamento do Cronograma das Atividades Formativas a Distância e Presenciais

Atividades Formativas				
A Distância			Presenciais	
1º Módulo Temático	Movimentos sociais e ambientalistas: percursos e legados sócio-históricos	05/02 a 24/02/2018	1º Encontro Presencial	24/02
2º Módulo Temático	Discursos hegemônicos e contra-hegemônicos sobre a crise socioambiental contemporânea	25/02 a 24/03/2018	2º Encontro Presencial	24/03
3º Módulo Temático	Interfaces entre a Educação Ambiental Crítica e a Justiça Socioambiental	25/03 a 14/04/2018	3º Encontro Presencial	14/04
4º Módulo Temático	Problematisações Socioambientais: uma análise contextual do ambiente socioeducativo	15/04 a 19/05/2018	4º Encontro Presencial	19/05
5º Módulo Temático	Intervenções Socioambientais: um caminho para a educação crítico-transformadora	20/05 a 16/06/2018	5º Encontro Presencial	16/06
6º Módulo Temático	O compromisso social da Educação Ambiental na <i>práxis</i> pedagógica interdisciplinar	17/06 a 14/07/2018	6º Encontro Presencial	14/07
7º Módulo Temático	Uma resignificação metodológica: a pesquisa em contextos socioambientais	15/07 a 18/08/2018	7º Encontro Presencial	18/08
8º Módulo Temático	Paulo Freire e a Educação Ambiental Crítica: diálogos socioeducativos	19/08 a 22/09/2018	8º Encontro Presencial	22/09
9º Módulo Temático	Um olhar crítico sobre a sustentabilidade socioambiental	23/09 a 27/10/2018	9º Encontro Presencial	27/10
10º Módulo Temático	Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos: vieses sobre o direito à vida	28/10 a 24/11/2018	10º Encontro Presencial	24/11

11º Módulo Temático	Construção de indicadores socioambientais: uma estratégia de avaliação qualitativa	25/11 a 15/12/2018	11º Encontro Presencial	15/12
---------------------------	--	-----------------------	-------------------------------	-------

Fonte: Construído pela autora.

Ao longo de cada Módulo Temático, serão disponibilizados virtualmente referenciais teóricos referentes às tematizações propostas no sentido de viabilizar reflexões crítico-reflexivas tangentes a problematizações socioambientais, sendo que esta dinâmica deverá permear tanto a concepção quanto a realização das atividades *on-line*, objetivando subsidiar a construção de ações educativas e práticas pedagógicas tangentes às reflexões teóricas realizadas, assim como a elaboração, implementação e avaliação dos projetos socioambientais em cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos, conforme explicitado no Quadro 2.

As atividades presenciais a serem realizadas durante os 11 (onze) Encontros Presenciais, conforme explicitado no Quadro 3, por consistirem em diálogos crítico-reflexivos sobre os caminhos percorridos pelos diferentes sujeitos, nos diferentes contextos escolares, no que tange às ações educativas e práticas pedagógicas interdisciplinares tangentes às reflexões teóricas realizadas, assim como à elaboração, implementação e avaliação de cada um dos projetos socioambientais, deverão ser organizadas por grupos de educadores/as diferenciados dentre aqueles/as que integram cada ambiente socioeducativo. Nesse sentido, cada participante do Curso Formativo deverá se envolver na organização de, no mínimo, três Encontros Presenciais, o que pressupõe o envolvimento direto tanto nas questões relacionadas à infra-estrutura, quanto nas questões pedagógicas e metodológicas referentes às atividades desenvolvidas nos respectivos Módulos Temáticos.

Em relação ao público-alvo participante do Curso Formativo, cada escola estadual de Ensino Médio jurisdicionada à SRE/JF deverá indicar, dentre os/as educadores/as cujo vínculo profissional seja efetivo e que manifestem interesse pessoal e/ou profissional, um/a professor/a com atuação na área de Ciências Humanas, um/a professor/a com atuação na área de Ciências da Natureza, um/a professor/a com atuação na área de Ciências Exatas, um/a professor/a com atuação na área de Linguagens, um/a EEB e um/a Vice-Diretor/a ou Diretor/a Escolar. Além da participação dos/as educadores/as que atuam nas instituições de ensino integrantes de cada ambiente socioeducativo, os Encontros Presenciais contarão

ainda com a participação de um/a ANE com atuação na DIVEP e de um/a ANE com atuação no Serviço de Inspeção Escolar da SRE/JF, devido ao fato desses/as servidores/as públicos/as realizarem suas atividades profissionais *in loco* nas escolas, refutando-se de quaisquer posicionamentos hierárquicos nos espaços abrangidos pelo Percorso Formativo proposto. Sendo um total de 6 (seis) educadores/as por escola acrescido de 2 (dois) educadores/as representantes da SRE/JF em cada ambiente socioeducativo, no Quadro 4 apresenta-se o quantitativo de educadores/as socioambientais participantes do Percorso Formativo com envolvimento direto em cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos.

Quadro 4: Quantitativo de Educadores/as participantes do Percorso Formativo

Nº do Ambiente Socioeducativo	Educadores/as representantes das escolas estaduais	Educadores/as representantes da SRE/JF	Nº total de educadores/as participantes
1	18	2	20
2	18	2	20
3	24	2	26
4	24	2	26
5	24	2	26
6	24	2	26
7	36	2	38
8	30	2	32
9	18	2	20
10	30	2	32
11	30	2	32
12	36	2	38
13	30	2	32
14	30	2	32
15	36	2	38

Fonte: Construído pela autora.

Considerando que a carga-horária estipulada para as atividades presenciais e a distância deve ser cumprida de forma concomitante à carga-horária de trabalho dos/as educadores/as¹⁰¹, julgo pertinente a vinculação de bolsas de estudo mensais¹⁰² à participação efetiva desses profissionais no Percurso Formativo, uma vez que são previstas 8 (oito) horas semanais de atividades a distância acrescidas de 8 (oito) horas mensais de atividades presenciais, totalizando 40 (quarenta) horas mensais de atividades formativas.

Devido às especificidades de um Percurso Formativo semipresencial que objetiva a constituição de redes de aprendizagem para a construção coletiva de projetos socioambientais a partir da organização de ambientes socioeducativos, torna-se necessário o comprometimento de diversos sujeitos e diversas instituições em sua estruturação e operacionalização. No contexto aqui exposto, aponto, então, o envolvimento da SEE/MG, da SRE/JF, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF, do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental - GEA/UFJF e das escolas estaduais de Ensino Médio jurisdicionadas à SRE/JF, cada qual com responsabilidades e atribuições específicas, conforme explicitado nos Quadros 5 a 9.

Quadro 5: Competências operacionais da SEE/MG para a implementação do Percurso Formativo

Instituição	Competências
SEE/MG	Estabelecer vínculo contratual com o CAEd/UFJF, ao longo do segundo semestre do ano de 2017, para a construção de uma plataforma de ensino virtual capaz de atender as necessidades tecnológicas e pedagógicas do Percurso Formativo semipresencial a ser realizado ao longo do ano de 2018.
	Firmar parceria com o GEA/UFJF, mediante disponibilização de bolsas de pesquisa para seus integrantes, objetivando a construção de todas as atividades <i>on-line</i> referentes a cada um dos 11 (onze) Módulos Temáticos, assim como o acompanhamento <i>in loco</i> dos projetos socioambientais a serem desenvolvidos nos 15 (quinze) ambientes socioeducativos.
	Disponibilizar recursos financeiros para a realização dos 11 (onze) Encontros Presenciais, em cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos, tangentes a deslocamento dos/as participantes, confecção

¹⁰¹ De acordo com a Resolução nº 3.205 (MINAS GERAIS, 2016b), a carga-horária obrigatória de cada cargo a ser cumprida pelos profissionais da educação é a seguinte: ANE - 40 horas semanais; ANEI - 40 horas semanais; Diretor/a Escolar - 40 horas semanais; Vice-Diretor/a Escolar - 24 horas semanais; EEB - 24 horas semanais; Professor/a - 16 horas semanais acrescidas de 8 horas semanais de atividades extraclasse.

¹⁰² A concessão de bolsas de estudo e pesquisa é regulamentada pela Lei nº 11.273 (BRASIL, 2006b) e pela Resolução nº 23 (BRASIL, 2014d).

	de <i>coffee break</i> nos turnos matutino e vespertino e aquisição de materiais didático-pedagógicos necessários à implementação dos 15 (quinze) projetos socioambientais.
	Viabilizar 438 (quatrocentas e trinta e oito) bolsas de estudo mensais, durante os 11 (onze) meses de implementação do Percurso Formativo, de forma a garantir a participação efetiva dos/as educadores/as nas atividades presenciais e a distância propostas.

Fonte: Construído pela autora.

Quadro 6: Competências operacionais da SRE/MG para a implementação do Percurso Formativo

Instituição	Competências
SRE/MG	Tramitar informes gerais referentes ao Percurso Formativo através de canais oficiais de comunicação para todos/as os/as educadores/as participantes.
	Informar à SEE/MG os dados pessoais dos/as educadores/as que fizerem jus ao recebimento das bolsas de estudo e das bolsas de pesquisa, sendo estas condicionadas à participação efetiva no Percurso Formativo.
	Registrar a frequência dos/as educadores/as nos 11 (onze) Encontros Presenciais, informando dados oficiais ao CAEd/UFJF na semana subsequente à realização dos mesmos para o cômputo da frequência mensal referente às atividades presenciais e a distância.

Fonte: Construído pela autora.

Quadro 7: Competências operacionais do CAEd/UFJF para a implementação do Percurso Formativo

Instituição	Competências
CAEd/UFJF	Construir, a partir do suporte teórico, metodológico e pedagógico do GEA/UFJF, a plataforma de ensino virtual e os ambientes virtuais de aprendizagem a serem utilizados ao longo do Percurso Formativo, assim como as atividades <i>on-line</i> referentes a cada Módulo Temático.
	Disponibilizar ambientes virtuais de aprendizagem específicos para cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos, devidamente assistidos por 15 (quinze) tutores/as selecionados/as mediante processo seletivo que determine especificidades acadêmicas e profissionais relacionadas à Educação Ambiental, para o devido acompanhamento dos educadores/as participantes do Percurso Formativo no que tange ao esclarecimento de dúvidas quanto à utilização da plataforma, assim como ao desenvolvimento das atividades <i>on-line</i> propostas.
	Monitorar o cumprimento da carga-horária estabelecida para as atividades <i>on-line</i> , intervir junto aos/as participantes e à SRE/JF em caso de ausência e apresentar à SEE/MG consolidado mensal de frequência <i>on-line</i> e presencial.
	Expedir Certificado na modalidade Especialização <i>Lato Sensu</i> aos/as educadores/as que concluírem com êxito o Percurso Formativo.

Fonte: Construído pela autora.

**Quadro 8: Competências operacionais do GEA/UFJF para a implementação do
Percurso Formativo**

Instituição	Competências
GEA/UFJF	Orientar teórica, metodológica e pedagogicamente o CAEd/UFJF no tocante à construção das atividades <i>on-line</i> propostas para cada um dos 11 (onze) Módulos Temáticos do Percurso Formativo, devendo estas apresentarem direcionamentos claros e objetivos para a realização das atividades presenciais a serem realizadas nos 11 (onze) Encontros Presenciais.
	Reunir mensalmente, durante 4 (quatro) horas, com os/as tutores/as do CAEd envolvidos no Percurso Formativo, para alinhamentos que se fizerem necessários em relação ao conteúdo programático dos Módulos Temáticos.
	Participar dos 11 (onze) Encontros Presenciais para acompanhar a elaboração, a implementação e a avaliação dos 15 (quinze) projetos socioambientais.
	Registrar e analisar os discursos dos/as educadores/as no que tange aos resultados alcançados com os projetos socioambientais objetivando a produção de artigos sobre todo o trabalho desenvolvido.

Fonte: Construído pela autora.

**Quadro 9: Competências operacionais das Escolas Estaduais de Ensino Médio para a
implementação do Percurso Formativo**

Instituição	Competências
Escolas Estaduais	Indicar oficialmente à SRE/JF os/as educadores/as que demonstrarem interesse em participar do Percurso Formativo conforme critérios estabelecidos quanto ao número e perfil dos/as participantes.
	Reorganizar tempos e espaços escolares para a implementação do projeto socioambiental.
	Incluir no Projeto Político Pedagógico da escola a temática do socioambientalismo após a apreensão dos limites e das possibilidades tangentes à implementação do projeto socioambiental na escola.
	Envolver os/as alunos/as do Ensino Médio e, em especial, os membros do Grêmio Estudantil, em todas as ações desenvolvidas na escola a partir do projeto socioambiental.

Fonte: Construído pela autora.

A proposta de constituição de redes de aprendizagem que se busca efetivar através do Percurso Formativo semipresencial intitulado A formação de educadores/as socioambientais: um processo crítico de (re)construção de saberes e fazeres em Educação Ambiental, não se encerra com a atuação dos sujeitos aqui explicitados, pois a mesma deverá englobar, da forma mais abrangente possível, através da implementação dos 15 (quinze) projetos socioambientais, a diversidade de relações existentes nas comunidades escolares que integram cada ambiente

socioeducativo, fomentando dinâmicas de enfrentamento contra-hegemônico em suas realidades contextuais.

Por esta razão, ressalto o compromisso social que deve ser assumido pelos/as educadores/as participantes do Percurso Formativo em pauta, em virtude da urgência de se problematizar crítica, dialética e historicamente as desigualdades, injustiças e conflitos socioambientais. Daí a preocupação em garantir a autonomia, a criatividade, a participação, a colaboração, a multiliderança, a conectividade e o dinamismo necessários à transformação da práxis pedagógica em Educação Ambiental ao longo do Percurso Formativo proposto, principalmente nos momentos de dialogicidade crítico-reflexiva tangentes às ações educativas e práticas pedagógicas interdisciplinares e à elaboração, implementação e avaliação dos projetos socioambientais a serem concretizados ao longo dos 11 (onze) Encontros Presenciais organizados pelos/as próprios/as educadores/as.

Refletir criticamente sobre a práxis pedagógica a partir de olhares que aproximam saberes e fazeres universitários, educacionais e escolares, evidenciando aqui especificamente a participação do GEA/UFJF no Percurso Formativo, traz à tona possibilidades de ressignificação do “ensinar por meio da pesquisa” (FREITAS, 2017, p. 37) enquanto estratégia metodológica capaz de nortear problematizações socioambientais. Assim sendo, dentre as inúmeras possibilidades que se abrem aos/às educadores/as participantes do Percurso Formativo apresentado, sugiro o desenvolvimento das seguintes ações:

- Planejamento on-line de um *toxic-tour*¹⁰³, que consiste na imersão em ambientes que sofrem situações de desigualdades, degradações, conflitos e injustiças socioambientais, a ser realizado em cada um dos 15 (quinze) ambientes socioeducativos durante um turno (matutino ou vespertino) do 3º Encontro Presencial, uma vez que, através desta ação impulsionadora, torna-se possível visibilizar a materialidade da crise socioambiental que, para Leff (2001), se converteu em uma crise civilizatória, em suas próprias realidades contextuais.
- Utilização de dados, informações e experiências divulgadas através de publicações referentes à temática da justiça ambiental como, por exemplo, o

¹⁰³ O *toxic-tour* incorpora a programação do Seminário de Justiça Ambiental, Igualdade Racial e Educação - SEMIJARE, realizado anualmente no estado do Rio de Janeiro.

Observatório dos Conflitos Ambientais de Minas Gerais¹⁰⁴; o Mapa de Conflitos Causados por Racismo Ambiental no Brasil¹⁰⁵; o Mapeamento dos conflitos socioambientais do Estado de Mato Grosso¹⁰⁶; os Conflitos Ambientais no Estado do Rio de Janeiro¹⁰⁷; os Massacres no Campo¹⁰⁸; o Mapa de Conflitos envolvendo injustiça ambiental e saúde no Brasil¹⁰⁹; o Mapeamento dos grupos sociais do estado de Mato Grosso (sustentabilidade, identidades, resistência, territórios,)¹¹⁰.

- Utilização de dados, informações e experiências divulgadas através movimentos coletivos que mobilizam forças tangentes à justiça ambiental como, por exemplo, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental¹¹¹.
- Convites a lideranças comunitárias para relatarem experiências vivenciadas junto a movimentos que lutam em defesa de direitos humanos.
- Exibição do vídeo A História das Coisas (LEONARD, 2007)¹¹², por ilustrar a concatenação existente entre as questões políticas, sociais, econômicas, ecológicas, culturais e ideológicas no âmago da sociedade capitalista e construção de ações educativas e práticas pedagógicas interdisciplinares a serem implementadas em contexto escolar a partir de reflexões críticas sobre as relações que se estabelecem entre sociedade e natureza.
- Exibição do vídeo Os atingidos de Igarapé (JATIR, 2006)¹¹³, que denuncia os mais de 7 mil atingidos e desabrigados pela construção da hidroelétrica de Igarapé, localizada no Vale do Jequitinhonha, demonstrando a força imperialista do capital.

¹⁰⁴ Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/observatorio-de-conflitos-ambientais/mapa-dos-conflitos-ambientais/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/11/Mapa-do-Racismo-Ambiental-no-Brasil.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2012000100002>.

Acesso em: 20 maio 2017.

¹⁰⁷ Disponível em: <http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_16-17/Cap-2-Eder_Carneiro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://cptnacional.org.br/downloads/category/3-cadernoconflitos>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹⁰⁹ Disponível em: <<https://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹⁰ Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1737>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹¹ Disponível em: <<https://redejusticaambiental.wordpress.com/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7qFiGMSnNjw>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

¹¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QQql3bvEUF4>>. Acesso em: 20 maio 2017.

- Exibição do vídeo Pontal do Buriti - brincando na chuva de veneno (FILMES, 2013)¹¹⁴, por relatar o descaso com a vida humana ocasionado pelo agronegócio.
- Exibição do vídeo Conceição: guarde nos olhos - IV (CASTRO, 2014)¹¹⁵, por retratar vivências de degradação humana sofrida por sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade política, econômica e social, frente à ação brutal de mineradoras.
- Exibição dos vídeos Tragédia de Mariana (HOJE EM DIA, 2015)¹¹⁶, Sobreviventes depois da tragédia de Mariana (DIÁRIO DO CENTRO DO MUNDO, 2015)¹¹⁷, Entenda o desastre de Mariana (NEUTRINOS, 2016)¹¹⁸, Samarco: é sempre bom olhar para todos os lados o nosso próprio lado (ATINGIDOS PELA VALLE, 2016)¹¹⁹ e Campanha Institucional Vale (VALE, 2014)¹²⁰, por apresentarem diferentes discursos sobre o maior desastre socioambiental do Brasil.
- Exibição do vídeo O Jaraguá é Guarani: por que ocupamos a casa Temer (COMISSÃO GUARANI YVIRUPA, 2017)¹²¹, por demonstrar a resistência de povos indígenas na luta pela defesa de seus territórios.
- Utilização de dados e informações compiladas na reportagem As 40 ameaças aos direitos humanos patrocinadas pelo Congresso e governo Temer (NASSIF, 2017)¹²², por retratar as arbitrariedades socioambientais de um governo despossuído de legitimidade social que manipula ideologicamente as políticas públicas para beneficiar interesses privados em detrimento de interesses públicos e coletivos.

Ao finalizar esta proposição de ação educativa, destaco, portanto, as potencialidades humanizadoras intrínsecas nos processos de formação voltados para a justiça socioambiental, uma vez que, na

¹¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qHQdWwZcGlg>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AUat_jOdZ9M&t=45s>. Acesso em: 20 mar. 2017.

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_TNtqSID_U8>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BZbPeQlvRac>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mye1sQ_xJME>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ICbLu0no7K8>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NPnfqEE6g3c>>. Acesso em: 20 maio 2017.

¹²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uXtF6L7XaDY>>. Acesso em: 01 set. 2017.

¹²² Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/as-40-ameacas-aos-direitos-humanos-patrocinadas-pelo-congresso-e-governo-temer>>. Acesso em: 20 maio 2017.

(...) perspectiva de uma Educação Ambiental Crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, nessa acepção, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na Educação Ambiental Crítica, esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana (CARVALHO, 2008, p. 20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano... Sem o cuidado, ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, definha, perde sentido e morre. Se, ao largo da vida, não fizer com cuidado tudo que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir o que estiver à sua volta.

(Leonardo Boff, 1999)

Os caminhos perscrutados durante a realização da pesquisa qualitativa que objetivou compreender em que medida os projetos de Educação Ambiental elaborados e implementados por duas escolas estaduais de Ensino Médio na SRE/JF complexificam, doravante suas respectivas realidades contextuais, injustiças e conflitos socioambientais, desnudam fragilidades e potencialidades no tocante à efetivação da perspectiva crítica de Educação Ambiental voltada para a justiça socioambiental nas instituições de ensino.

Muito embora seja latente a preocupação dos/as educadores/as com a crise ambiental que se acirra na contemporaneidade, fato este facilmente observável diante das diversas atividades pedagógicas que são desenvolvidas nas escolas tangentes à Educação Ambiental, a crise socioambiental que assola comunidades desfavorecidas política e economicamente não adquire visibilidade nos contextos escolares. Em meio a um processo de ensino e aprendizagem conteudista e transmissivo que se desloca de sua finalidade educativa ao reproduzir informações e não construir conhecimentos, a abordagens multidisciplinares compreendidas pelos/as educadores/as como se interdisciplinares fossem e a ações comportamentalistas, atitudinais e pontuais que entendem o coletivo a partir do somatório de ações individuais, situa-se uma perspectiva conservadora e pragmática de Educação Ambiental delineada a partir de interesses socioeconômicos exclusivos das classes sociais que dominam os vieses neoliberais do modo de produção capitalista.

Considerando esta conjuntura, torna-se possível inferir que os limites, não intransponíveis, mas que entorpecem ressonâncias da perspectiva crítica de Educação Ambiental em contextos educativos, ultrapassam o campo social da

Educação Ambiental, uma vez que a racionalidade hegemônica das classes dominantes impregna os mais diversos setores da sociedade, inclusive, e sobretudo, os espaços onde há presença massiva das classes subjugadas, como as escolas públicas. Com a intencionalidade singular de reproduzir o *status quo* dos paradigmas estruturantes de um “modelo de sociedade que se expande pelo processo de modernização” (GUIMARÃES, 2012, p. 105) se glorificando como única alternativa exequível e plausível, forjam-se discursos e práticas destituídas de reflexividade social e política. Esta concepção conservadora de educação, “extremamente arraigada no contexto escolar” (GUIMARÃES, 2012, p. 116), limita a compreensão crítica e a criatividade transformadora dos/as educadores/as e, ao se propagar para a Educação Ambiental, configura visões de mundo antropocêntricas, homogêneas e dicotomizadas no que tange às relações que se constituem, e que são constituídas, entre sociedade e natureza, invisibilizando as possibilidades de ação educativa voltadas para a complexificação de conflitos e injustiças socioambientais intrínsecas no “modus operandi dessa sociedade” (GUIMARÃES, 2012, p. 105).

Entretanto, assim como Guimarães (2012, p. 115), entendo que “o empenho sincero” que move os/as educadores/as em prol da defesa do meio ambiente consiste em uma força-motriz que pode ser potencializada através de processos formativos contra-hegemônicos. Estes, ao se configurarem em estratégias capazes de direcionar a práxis pedagógica em sentido oposto à ingenuidade e à passividade subjacentes à compressão simplista e reduzida da realidade socioambiental, desenvolvendo aspectos cognitivos necessários para a construção social de novos conhecimentos e novas alternativas que façam frente às determinações da sociedade moderna, transformam-se em uma oportunidade *sui generis* de compreensão do decurso da crise ecológica como decorrência do decurso de uma crise que petrifica relações sociais e desumaniza seres humanos.

Por aqueles/as que sofrem injustiças socioambientais (por meio da expropriação da riqueza que se produz com os recursos naturais, da concentração desigual dos impactos negativos impressos à natureza como consequência direta do modo de produção capitalista, da segregação acirrada por aspectos étnicos e classistas, da desproporcionalidade dos riscos ambientais, da vitimização ocasionada pela construção de empreendimentos econômicos por corporações privadas apoiadas pelo poder público, da vulnerabilidade materializada pela falta de

acesso a informações e conhecimentos e da perda de direitos sociais diante do não reconhecimento da dignidade da vida), eis o compromisso social da Educação Ambiental em contextos escolares, o cuidado com o mundo através do cuidado com o outro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sônia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 4, n. 8, p. 33-44, jan./abr. 2003. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=643>. Acesso em: 19 maio 2017.

ACSERALD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**. v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n68/10.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

_____. MELLO, Cecília Campello. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

AGUDO, Marcela de Moraes; MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. A formação do professor educador ambiental crítico: o papel dos conteúdos em seu processo formativo. In: **Anais eletrônicos...** VIII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/108.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

AGUIAR, Roberto Armano Ramos de. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: Ibama, 1994.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva II**. p. 5-20, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v2n1-2/1413-8123-csc-02-1-2-0005.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia**. Ribeirão Preto: USP, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

ANDREOLA, Balduino Antônio. Interdisciplinaridade na obra de Paulo Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STECK, Danilo (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, p. 67-94, 2000.

_____. Interdisciplinaridade. In: STECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Autêntica, p. 229-230, 2010.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA. **Nota de repúdio ao desmonte do Ensino Médio imposta pela MP 746/16**. Juiz de Fora, 2016. Disponível em:

<<http://www.apesjf.org.br/apes-divulga-nota-de-repudio-ao-desmonte-do-ensino-medio>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EDUCACIONAL. **Ofício Anped nº 01/2015/GR**, de 9 de novembro de 2015. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf?_ga=1.62967215.1003813858.1479319131>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Ofício Anped nº 31/2016**, de 30 de maio de 2016. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/oficio_anped_031_2016_aos_deputados_da_comissao_de_educacao_da_camara_de_deputados.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BALIM, Ana Paula Cabral; MENDES, Cláudia Marlice da Rosa; MOTA, Luiza Rosso. O despertar da justiça ambiental: dos movimentos ambientais aos socioambientais. In: **Anais eletrônicos...** XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. UNISC: Edunisc, 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11736>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BALL, Stephen. **Educational Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

_____. **Global education: new policy networks and the neoliberal imaginary**. New York, Routledge. 2012.

_____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and poststructural approach**. London: Open University Press, p. 14-27, 1994b.

_____; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. In: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 1. ed. Porto Alegre: Rede Unida, p. 221-272, 2015. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf/view>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, p. 15-80, 1994. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/capitulos/BOGDAN%20R_%20BIKLEN.S.%20Investigacao%20Qualitativa%20em%20Educacao.rtf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12621>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève: Droz, 1972.

_____. **Leçon sur la leçon**. Paris: Minuit, 1982.

_____. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980a.

_____. **Lições da aula**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Questions de sociologie**. Paris: Minuit, 1980b.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. Reprodução social e reprodução cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, p. 295-336, 1974.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867 de 2015. **Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido"**. Brasília: DF, 2015a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. **Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Decreto nº 7.937, de 22 de dezembro de 2010. **Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá**

outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2010a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm>.

Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. **Complementa e modifica a Lei número 4.117 de 27 de agosto de 1962.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0236.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm#art1>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Lei nº 9.433, de 08 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de**

28 de dezembro de 1989. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9433.htm. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Lei nº 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] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogada pela lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006. **Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. **Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2010b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2014a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2015b. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/L13146.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2017a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2016b. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: DF, 2017b. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Segunda Versão Revista. Brasília: DF, 2016c. Disponível em:

<<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Preliminar. Brasília: DF, 2015c. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente**. Brasília: DF, 2013a. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 05, de 04 de maio de 2011. **Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2011a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?** Coleção Educação para Todos nº 6. Brasília: DF, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: DF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **PDDE Escolas Sustentáveis**. Brasília: DF, 2014b. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/PDDE_Ecola_Sustentavel_mai_2014_final.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. **Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública - RENAFOR**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2011b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria1328_230911_RedeNacionalFormProfMagistEdBas.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2012b. Disponível em: <<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013. **Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuam alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do Censo Escolar do ano imediatamente anterior ao do repasse, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.** Revogada pela Resolução nº 18, de 03 de setembro de 2014. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2013b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 18, de 03 de setembro de 2014. **Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2014c. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Documents/FNDE/ESCOLAS%20SUSTENT%20VEIS/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2018,%20de%2003%20de%20setembro%20de%202014%20ESCOA%20SUSTENTAVEL.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 23, de 24 de outubro de 2014. **Estabelece novos procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais da educação participantes de cursos e programas ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, 2014d. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000023&seq_ato=000&vlr_ano=2014&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: Com-Vida. Série Documentos Técnicos nº 10. Brasília: DF, 2007c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9921-doc-tecnico-10-com-vida&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Comissões Estaduais Interinstitucionais de Educação Ambiental: CIEA. Série Documentos Técnicos nº 1. Brasília: DF, 2005b. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dt_01.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Formando Com-vida, Construindo Agenda 21 na escola. 3. ed. Brasília: DF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16493-formando-com-vida-agenda21-na-escola&category_slug=outubro-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Programa Juventude e Meio Ambiente. Perfil dos Conselhos Jovens de Meio Ambiente. Brasília: DF, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/resultados_pesquisa_cj_marco_2005.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. Brasília: DF, 2014e. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. v. 1. Brasília: DF, 2005d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. v. 2. Brasília: DF, 2007d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. v. 3. Brasília: DF, 2014f. Disponível em: <<http://conteudo.movesocial.com.br/uploads/4da67fdbb5ad272e.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da Educação Brasileira.** Brasília: DF, 2004. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Os diferentes matizes da Educação Ambiental no Brasil: 1997-2007. 2 ed. Brasília: DF, 2009.

Disponível em:
<http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/dif_matizes.pdf>.
Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Formação de Educadores Ambientais. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. Brasília: DF, 2005e.

Disponível em:
<<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/formacao>>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Município Educadores Sustentáveis. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. 2 ed. Brasília: DF, 2005f.

Disponível em:
<http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/mes_cartilha.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei nº 193 de 2016. **Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido"**. Brasília: DF, 2016d.

Disponível em:
<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>.
Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Senado Federal. Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Brasília: DF, 2016e. Disponível em:
<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BULLARD, Robert. Enfrentando o racismo ambiental no século XXI. In: ACSERALD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, p. 41-68, 2004.

CAMARGO, Daniel Renaud. **Lendas, rezas e garrafadas: Educação Ambiental de base comunitária e os saberes locais no Vale do Jequitinhonha**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio. Rio de Janeiro, 2017.

CAMPOS, Daniela Bertolucci; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Educação Ambiental e formação de professores enquanto "sujeitos ecológicos": processos de formação humana, empoderamento e emancipação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**. Rio Grande: FURG, v. 34, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2017. Disponível em:
<<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/6594/4454>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CARRANO, Paulo. Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional**. Anped, 2017. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

CASTRO, Rodrigo Valle de. **Conceição: Guarde nos olhos IV**. DVD. 49 min. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=AUat_jOdz9M&t=45s>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 2006.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. ONU, 1987. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/documentos/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

COMITÊ DE BACIA HIDROGRÁFICA DOS AFLUENTES MINEIROS DOS RIOS PRETO E PARAIBUNA - PARAÍBA DO SUL 1. **Deliberação nº 01, de 30 de junho de 2016**. Dispõe sobre a instituição do Plano Plurianual de Aplicação - PPA do Comitê de Bacia Hidrográfica dos Afluentes Mineiros dos Rios Preto de Paraibuna para o período de 2016 a 2019.

Disponível em:

<<http://comites.igam.mg.gov.br/comites-estaduais-mg/ps1-cbh-dos-rios-preto-e-paraibuna>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Cláudia. Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência. **Trilhas Filosóficas**. Rio Grande do Norte: UERN, ano 1, n. 1, p. 1-55, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/15/15>>. Acesso em: 25 set. 2016.

COSENZA, Angélica. **Justiça ambiental e conflito socioambiental na prática escolar docente**: significando possibilidades e limites. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde). Rio de Janeiro: UFRJ, 2014. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/doutorado/arquivos/tese-Angelica%20Cosenza%20Rodrigues.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____; KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental e Direitos Humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIBIRA, Léa (Org.). **Direito ao Ambiente como Direito à Vida**: desafios para a educação em direitos humanos. 1. ed. São Paulo: Cortez, p. 21-46, 2014.

_____; MARTINS, Isabel. Controvérsias Socioambientais no contexto da construção de sentidos sobre relações entre energia e ambiente na escola. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte: UFMG, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em:

<<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2476/1876>>. Acesso em: 22 out. 2016.

COSTA, César Augusto; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. A interdisciplinaridade em Paulo Freire: aproximações político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. **Revista Kátal**. Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/download/45057/33821>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. _____. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Revista Ciência & Educação**. Bauru: Unesp, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n3/1516-7313-ciedu-21-03-0693.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

DECCA, Edgar de. 1930. **O silêncio dos vencidos**. Memória, história e revolução. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, Bárbara de Castro. **Em busca de uma práxis em Educação Ambiental Crítica**: contribuições de alguns pesquisadores do Brasil. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Nilópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/5526>. Acesso em: 26 out. 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 6, n. 1-2, p. 22-29, jan./jun. 1992. Disponível em: <http://www.ppgcasa.ufam.edu.br/pdf/Diegues_sustentabilidade.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**: conferências de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

ELLSWORTH, Elisabeth. *Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy*. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-324, jul. 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Maria Esther. Memória Camponesa. **Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia**. São Paulo, Ribeirão Preto, p. 1-20, 1991.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da ciência**. Rio de Janeiro: Kennedy, 3 ed. 1974.

FERRETTI, Celso; ZIBAS, Dagmar; TARTUCE, Gisela Lobo. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

FIGUEROA, Robert Merchior. Bivalent environmental justice and the culture of poverty. **Rutgers University Journal of Law and Urban Policy**, v.1. Disponível em: <<http://www.rutgerspolicyjournal.org/sites/rutgerspolicyjournal.org/files/issues/issue1vol1figueroa.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. **Alea**, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

FOLADORI, Guillermo. **Limites do Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Unicamp. 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>>. Acesso em 20 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade escola na perspectiva da formação com educadores/as. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** - REMEA, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 25-39, jun. 2017. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/6891/4509>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. “ESCOLA SEM PARTIDO”: imposição da mordaza aos educadores. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 5, n. 9, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/24722>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

GANDIM, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.

42, n. 3, p. 651-664, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0651.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas** - RAE. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

GORZ, André. **Ecologia e política**. Lisboa: Notícias, 1976.

GRÜN, Mauro. **Questionando os pressupostos epistemológicos da educação ambiental**: a caminho de uma ética. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus. 2012.

_____. Intervenção Educacional: do “de grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: DF, v. 1, p. 189-200, 2005d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf> . Acesso em: 14 abr. 2017.

_____; SOARES, Ana Maria Dantas; CARVALHO, Néri Andréia Olabarriaga; BARRETO, Marcos Pinheiro. Educadores Ambientais nas escolas: as redes como estratégia. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a04v2977.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de La acción comunicativa**. Madrid: Taurus. 1981.

HALUZA-DELAY, Randolph. Educating for Environmental Justice. In: STEVENSON, Robert; BRODY, Michael; DILLON, Justin; WALS, Arjen. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge: p. 394-403, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/2223188/Educating_for_Environmental_Justice>. Acesso em 19 out. 2016.

HERCULANO, Selene. Lá como cá: conflito, injustiça e racismo ambiental. In: **Anais eletrônicos...** I Seminário Cearense contra o Racismo Ambiental. Fortaleza, nov. 2006. Disponível em:

<http://sinop.unemat.br/site_antigo/prof/foto_p_downloads/fot_8304injustiya_e_bacismo_ambiental_pdf.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: Projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____.; VENTURA, Montserrat. **Organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 5 ed. 1998.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M. **Studying Public Policy**. Canadá: Oxford University Press, 1995.

JACOBI, Pedro Roberto. Participação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: DF, v. 1, p. 229-236, 2005d. Disponível em:

<http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf> . Acesso em: 14 abr. 2017.

JUSTEN, Liana Márcia. A cultura de redes como alternativa de Educação Ambiental. **Com Scientia**, Curitiba - Paraná, v. 3, n. 3, jan./jun. 2007. Disponível em:

<<http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/artigos/culturaderedes.justen.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2017.

KAZA, Stephanie. Teaching Ethics through Environmental Justice. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em:

<<https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/276/170>>. Acesso em: 22 out. 2016.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5 ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. 2008.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A conjuntura da institucionalização da política nacional de educação ambiental. **Ciência & Tecnologia** - OLAM. Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 1-14, abr. 2002. Disponível em:

<<http://www.educacaoambiental.pro.br/victor/biblioteca/layrarguespnea.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Como desenvolver uma consciência ecológica? **Revista Educação Ambiental em Ação**, ano VI, n. 21, set./nov. 2007. Disponível em:

<<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=494&class=04>>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Educação ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos entre a Rio 92 e a Rio+20. **EcoDebate** - Site de informações, artigos e notícias socioambientais, mar. 2012. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2012/03/21/educacao->

ambiental-no-brasil-o-que-mudou-nos-vinte-anos-entre-a-rio-92-e-a-rio20-artigo-de-philippe-pomier-layrargues/>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil**. Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. XVII, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. Tradução: Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

LEONARD, Annie. **A História das Coisas**. Estados Unidos: *Free Range Studios*, 2007. DVD. 20 min. Dub. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q3YqeDSfdk>>. Acesso em: 01 fev. 2015.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e Desafios**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LONGO, Gabriela Rodrigues. Um panorama da pedagogia histórico-crítica na formação de educadores ambientais. **Revista Brasileira de Educação Ambiental - Revbea**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 318-327, 2016. Disponível em: <<http://www.sbectur.org.br/revbea/index.php/revbea/article/viewFile/4906/3202>>. Acesso em: 23 maio 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Emancipação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: DF, v. 2, p. 157-170, 2007d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

_____. Materialismo histórico-dialético e a pesquisa em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, n. 1, p. 53-68, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128672/125425>>. Acesso em: 23 maio 2017.

_____. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. Coleção questões da nossa época, 1 ed. São Paulo: Cortez, v. 39, 2012a.

_____. Teoria Crítica. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: DF, p. 325-332, 2005d. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____; LAYRARGUES, Philippe Pomier. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v11n1/a04v11n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

_____; _____. Educação Ambiental nos anos 90. Mudou, mas nem tanto. **Políticas Ambientais**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p.6-7, 2001.

_____; TORRES, Juliana Rezende (Orgs.). **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Liderança em Gestão Escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Metodologia de Projetos**: Uma ferramenta de planejamento e gestão. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00045.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Currículo Revista e-Curriculum**. PUC: São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1.530-1.555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. Sobre conflitos ambientais e educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 8, n. 2, p. 31-44. 2013. Disponível em:

<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/7661>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

MANDEL, V. Comment développer une conscience écologique? **La Recherche**, 243(23): p. 664-666, 1992.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 5 ed. 2003.

MARQUES, Mara Rúbia Alves Marques; BRAGANÇA JÚNIOR, Anízio. A reforma curricular do governo Aécio Neves: as disputas e aproximações no interior das escolas. **Ensino Em Re-Vista**. v. 19, n. 1, p. 109-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14907/8404>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino; BUENO, Maria Sylvia; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo; MARRACH, Sônia Alem. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez. 1996. Publicação Cefet SP, 2015. Disponível em: <<http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/modulo1/pdf/3%20Neoliberalismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MARTINHO, Cássio. **Redes**: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização. Brasília: WWF- Brasil, 2003. Disponível em:

<http://www.cisguanabara.unicamp.br/redeagroecologia/arquivos/biblredes/redes_wwf.pdf>. Acesso em: 26 maio 2017.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1775>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MENEZES, Anne Kassiadou; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; PEREIRA, Celso Sánchez. Agenda 21 do município de Magé-RJ e suas interfaces com a nova pedagogia da hegemonia. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** - REMEA, Universidade Federal do Rio Grande, v. 34, n. 1, p. 4-23, jan./abr. 2017. Disponível em:

<<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/6537/4449>>. Acesso em: 14 maio 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** - Anped. Artigo de Opinião, 12 de setembro de 2016. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democracia-na-educacao>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

MINAS GERAIS. Decreto nº 44.046, de 13 de junho de 2005. **Regulamenta a cobrança pelo uso de recursos hídricos de domínio do Estado.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2005a. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=4771>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Decreto nº 44.199, de 29 de dezembro de 2005. **Institui o Comitê de Bacia Hidrográfica dos Afluentes Mineiros dos Rios Preto e Paraibuna.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2005b. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=44199&comp=&ano=2005>>. Acesso em 27 ago. 2016.

_____. Decreto nº 44.264, de 24 de março de 2006. **Institui a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2006a. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=9041>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Decreto nº 46.936, de 21 de janeiro de 2016. **Institui o Projeto Escolas Sustentáveis.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2016a. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/158123?paginaCorrente=03&posicaoPagCorrente=158123&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=44&paginaDestino=3&indice=0>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Lei nº 13.199, de 29 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre a Política Estadual de Recursos Hídricos e dá outras providências.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 1999. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=5309>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Lei nº 15.441, de 11 de janeiro de 2005. **Regulamenta o inciso I do § 1º do art. 214 da Constituição do Estado.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2005c. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=3797>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

_____. Lei nº 18.031, de 12 de janeiro de 2009. **Dispõe sobre a Política Estadual de Resíduos Sólidos de Minas Gerais.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2009. Disponível em: <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=9272>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

_____. Novo Plano Curricular do Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006b. Disponível em:

<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Programa de Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais: uma construção coletiva. Belo Horizonte: COMFEA, 2004. Disponível em: <<http://www.meioambiente.mg.gov.br/images/stories/educacaoambiental/programa%20de%20educacao%20ambiental%20do%20estado%20de%20minas%20gerais.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental e Médio. CBC - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006c. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B395C848A-2413-4144-841E-0C7A369344FD%7D_PROJETO%20GEOGRAFIA.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2016.

_____. Resolução nº 3.205, de 26 de dezembro de 2016. **Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências.** Imprensa Oficial [do] Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2016b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%203205-2016%20-%20REPUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOUFFE, Chantal. **La paradoxa democrática.** Barcelona, Gedisa. 2000.

MOURA, Danieli Veleda; DAMO, Andreisa. Problematizando o uso do termo "conscientização" no discurso ambiental: relato de experiência do trabalho em uma oficina. **Contribuciones a las Ciencias Sociales.** Enero, 2014. Disponível em: <www.eumed.net/rev/cccss/27/encuentro-educacion-ambiental.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MOURA, Dácio; BARBOSA, Eduardo. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MURPHY, Raymond. **Rationality and nature**. Boulder, CO: *Westview Press*, 1994.

OLIVEIRA, Aline Lima de; GUIMARÃES, Mauro. Da práxis participativa à Educação Ambiental Crítica: análises de propostas formativas de educadores ambientais da Baixada Fluminense. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 5, n. 8, p. 11-16, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2271>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PAULA, Elisabeth Queiroz de. **A política de formação de professores do Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/03/ELISABETH-QUEIROZ-DE-PAULA.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

PELOSO, Jeanne. Environmental Justice Education: empowering students to become environmental citizens. **Perspectives on Urban Education**. v. 5, n. 1, 2013. Disponível em: <www.urbanedjournal.org/printpdf/156>. Acesso em: 23 out. 2016.

PENA-VEGA, Alfredo. **O despertar ecológico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

PENNA, Fernando de Araújo. Escola sem Partido. **Boletim Anped** - Série Conquistas em Risco. maio, 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anexo_i_oficio_anped_031_2016_entrevista_com_fernando_de_araujo_escola_sem_partido.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**. fev., p. 173-182, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PORTO, Marcelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean-Pierre. **Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil: o Mapa de Conflitos**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>>. Acesso: 20 out. 2016.

RAMMÊ, Rogério Santos. **Da justiça ambiental aos direitos e deveres ecológicos**: conjecturas político-filosóficas para uma nova ordem jurídico-ecológica. Caxias: Educs, 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/JUSTICA_AMBIENTAL_EDUCS_EBOOK.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

REZENDE, Mônica de; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria. A análise da política proposta por Ball. In: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria (Org). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 1 ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, p. 273-284, 2015. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/caminhos-para-analise-das-politicas-de-saude-pdf/view>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

RODRIGUES, Angélica Cosenza. **A Educação Ambiental e o fazer interdisciplinar na escola**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

RODRIGUES, Jéssica Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Ideologia e Consenso na Formação de Educadores: a Educação Ambiental em Foco. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**. v. 31, n. 1, p. 308-323, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3668>>. Acesso em: 16 maio 2017.

_____.; RANGEL, Mary. Pressupostos Para a Formação do Educador Ambiental. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. ano 29, n. 92, p. 52-71, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1585>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Formação do Educador Ambiental: as ideologias nas representações sociais. **Pesquisa em Foco**. São Luís, v. 20, n. 2, p. 66-81, 2015. Disponível em: <ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/download/.../796>. Acesso em: 22 maio 2017.

ROMANELLI, Geraldo. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, Geraldo; ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli (Org.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. 1 ed. Ribeirão Preto: Legis Summa Ltda, 1998.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Base Nacional Comum Curricular** - segunda versão: uma análise a partir da área de Ciências da Natureza do Ensino Médio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/apresentacoes-de-audiencias-e-seminarios/texto-russel-rosa>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SAID, Edward. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. (Trad.: Cláudia Schilling). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Caio Floriano dos; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; MACHADO, Carlos Roberto da Silva. Educação ambiental para justiça ambiental: dando mais uns passos. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**, v. 32, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/5016>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/porta_ensino/mestrado/mecasma/arquivos/sauve-l.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697/7085>>. Acesso em: 23 maio 2017.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, p. 177-189, 2006.

SCHLOSBERG, David. **Defining environmental justice: theories, movements and nature**. New York: Oxford University Press, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo Freire. In: STECK, Danilo Romeu et al. (Orgs.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 29-51, 2000.

SCOTT, Joan. **Parité!**: Sexual Equality and the Crisis of French Universalism. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

SHALLCROSS, Tony. Caring for the environment: can we be effective without the affective? **Environmental Education and Information**. 15(2): p. 121-134, 1996.

SHAW, Camilla. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional - Anped. Reforma do Ensino Médio - entenda o que está em jogo e as vozes desconsideradas no processo. **Anped**. mar. 2017a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-do-ensino-medio-entenda-o-que-esta-em-jogo-e-vozes-desconsideradas-no-processo>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Educacional - Anped. De olho na mídia: terceira versão da BNCC. **Anped**. jun. 2017b. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/de-olho-na-midia-terceira-versao-da-bncc>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SILVA, Márcia Cristina Araújo Lustosa; CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; SILVA, Frederico Fonseca da. A aprendizagem significativa uma interface com protagonismo juvenil: numa perspectiva socioafetiva. **Revista Psicopedagogia**. 30(91), p. 12-20, 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n91/03.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de; GONZAGA, Magnus José Barros. O materialismo histórico dialético na pesquisa em educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental - REMEA**, PPGEA/FURG-RS, v. 31, n. 1, p. 138-152, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4312>>. Acesso em: 23 maio 2017.

SOUZA, Laura de Mello e. **Desclassificados do Ouro**. A pobreza mineira no século XVIII. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

SOUZA, Vânia Pinheiro de. **Manual de Normalização para apresentação de teses, dissertações e trabalhos acadêmicos**. Juiz de Fora: UFJF. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/biblioteca/files/2008/11/Manual-de-normaliza%C3%A7%C3%A3o-V%C3%A2nia-2011.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

TAMAIÓ, Irineu. **A Política Pública de Educação Ambiental**: sentidos e contradições na experiência dos gestores/educadores da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente - Gestão do Governo Lula (2003-2006). Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília. Brasília - DF: 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3430/1/2007_IrineuTamaio.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes**: formação profissional. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; ARDANS, Hector Omar; TASSARA, Helena. EMPODERAMENTO (versus EMPODERAR-SE). In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio. (Org.). **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: DF, v. 3, p. 155-164, 2014f. Disponível em:

<<http://conteudo.movesocial.com.br/uploads/4da67fdbb5ad272e.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

TEIXEIRA, Lucas André; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A educação ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública. In: **Anais eletrônicos...** VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0107-1.pdf>. Acesso em: 21 maio 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em Comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Formação dos Educadores Ambientais e Paradigmas em Transição. **Ciência & Educação**. v. 8, n. 1, p. 83-96, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n1/07.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: <<http://200.145.6.238/bitstream/handle/11449/108279/ISSN2177-580X-2008-3-1-155-169.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

UNESCO. Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável 2005 - 2014. **Documento Final do Plano Internacional de Implementação**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Fórum de Licenciaturas. **Manifestação sobre a Medida Provisória de Reforma do Ensino Médio**. Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/noticias/files/2016/10/nota-de-repudio-mp-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

VIÉGAS, Aline. **A educação ambiental nos contextos escolares**: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2002.

_____. **Educação Ambiental e Complexidade**: uma análise a partir do contexto escolar. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://pos.eicos.psicologia.ufjf.br/wp-content/uploads/alineviegas.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

VILLA, Marco Antônio. **Ditadura à brasileira (1964-1985)**. A democracia golpeada à direita e à esquerda. São Paulo: LeYa, 2014.

WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista Sociologia Política**. Curitiba, n. 19, p. 95-110, nov. 2002.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n19/14625.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2016.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Iris. **Justice and the politics of difference**. New Jersey: Princeton University Press, 1990.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo; ROSE, Tânia Maria Santana de. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a04v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

APÊNDICE A

A Educação Ambiental no CRV

Artigos	A caminho da sustentabilidade (Rita de Cássia Soares Santos, 2002)
	Educação Ambiental em Minas Gerais (Gisele Brandão Machado de Oliveira e Janice Pereira de Araújo Carvalho, 2002)
	O meio ambiente e a parceria governo-comunidade (Celso Castilho de Souza, 2002)
	Um caminho ousado e estimulante rumo a um mundo melhor (Suzana Machado Pádua, 2002)
	O desafio na formação de professores para Educação Ambiental (Naná Mininni Medina, 2002)
	A Proposta Político-Pedagógica de Educação Ambiental na perspectiva da Escola Sagarana (Eurípedes Pontes Júnior, Inês Taurino Teixeira, Maria Clarice Rodrigues Souto, Raquel Elizabete de Souza Santos, 2002)
	A Lei dos crimes ambientais e o seu caráter educativo (Joaquim Martins da Silva Filho, 2002)
Dissertações	Diversidade e composição da mirmecofauna como indicadora da regeneração de áreas ciliares em empreendimentos hidrelétricos (Eudes Ferreira Barbosa - Universidade Federal de Juiz de Fora)
	Larvas de odonata como bioindicadores de qualidade ambiental de cursos d'água no cerrado (Regina Célia Gonçalves - Universidade Federal de Uberlândia)
	Zoneamento ambiental e os desafios da implementação do Parque Estadual Mata Seca, Município de Manga, Norte de Minas Gerais (Ronaldo Alves Belém - Universidade Federal de Minas Gerais)
	Gestão Ambiental em instituição escolar: possibilidades e desafios para o CAIC Aureliano Joaquim da Silva - Ituiutaba/MG (Viviane Suzana da Costa Santos Andrade - Universidade Federal de Uberlândia)
	Produção de café convencional x produção de café com certificação: qual é mais sustentável? (Denis Teixeira Terra - Centro Universitário de Araraquara)
Legislações	Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
	Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.
	Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
	Lei nº 15.441, de 11 de janeiro de 2005. Regulamenta o inciso do § 1º do Art. 214 da Constituição do Estado.
	As Políticas Nacional ¹²³ e Estadual ¹²⁴ de Resíduos Sólidos. Desafios e

¹²³ Lei nº 12.305 (BRASIL, 2010b).

¹²⁴ Lei nº 18.031 (MINAS GERAIS, 2009).

	Oportunidades.
	Política Nacional de Resíduos Sólidos.
Módulos Didáticos	Os caminhos da água na natureza - partes 1 e 2
	O uso sustentável da água - partes 1 e 2
	Lixo, saúde e ambiente - partes 1 e 2
	Água potável sem risco à saúde
	Impactos ambientais da produção de energia elétrica
	Por que salvar o lobo-guará? - partes 1 e 2
	Dos mananciais ao copo de água potável - partes 1 e 2
	Manejo e conservação do solo
	O efeito estufa e a temperatura da Terra
	Energia no Brasil
Parcerias	Projeto Agora: agroenergia e meio ambiente
	Instituto Akatu
	Caminho das águas: conhecimento, uso e gestão
	Editora Horizonte
	Projeto Manuelzão: UFMG
	Programa Semeando
Pesquisas	Mapeando a Educação Ambiental em Minas Gerais
Programas	Programa de Educação Ambiental do Estado de Minas Gerais - uma construção coletiva
Projetos	Manuelzão: educando para a cidadania e a preservação da vida na Bacia do Rio das Velhas
	Implantação da Agenda 21 nas escolas da Rede Municipal de Araxá (MG)
Projetos Escolares	Lixo no lixo: escola e planeta no capricho (Além Paraíba - SRE/Leopoldina)
	Eu no meio (Santa Luzia - SRE/Metropolitana C)
	Reciclando lixo, preservando vidas (Almenara - SRE/Almenara)
	Meio Ambiente em foco e em loco (Belo Horizonte - SRE/Metropolitana B)
	Educação para preservar - 2010 (Araponga - SRE/Ponte Nova)
	Educação Ambiental: somando ideias multiplicando atitudes (Araçuaí - SRE/Araçuaí)
	Escola, Comunidade e Educação Ambiental: a ação do jovem no processo de desenvolvimento comunitário (Cachoeira de Minas - SRE/Pouso Alegre)

	Modificando a escola com a Agenda 21 (Ipatinga - SRE/Coronel Fabriciano)
	Pronascer: Humanizando relações ambientais para diminuir a quantidade de lixo produzido e melhorar a qualidade de vida na escola (Curvelo - SRE/Curvelo)
Publicações	Políticas de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos
	Revista Cidadania & Meio Ambiente
	Almanaque Brasil Socioambiental
	Relatório Síntese de Visitas Técnicas às Etes da Bacia do Ribeirão da Mata
	Relatório: IV Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente - Dezembro 2013
	Cartilha contra crimes ambientais
	Cartilha Ecológica - “Para plantar”
	Cartilha: Código Florestal: Entenda o que está em jogo com a reforma de nossa legislação ambiental
	Escolas sustentáveis: Incubadoras de transformações nas comunidades
	Coletânea Educação Ambiental
	Avaliação do Processo da III CNIJMA no Estado de Minas Gerais
	1ª Conferência Saúde Ambiental
	5º Seminário Nacional: Educação para uma sociedade sustentável
	Manual de Práticas Agroecológicas
	Revista Ecológico - Sustentabilidade - Turismo - Cultura
	Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores - v. 1
	Identities da Educação Ambiental Brasileira
Vídeos	Água - Desenho animado ambiental
	Simtejo
	Vamos poupar energia
	Como é seu comportamento como consumidor
	Caderno de boas práticas dos Diretores
	Consumismo - Desenho animado ambiental
	Home - The adventure with Yann Arthus - Bertrand
	Of forest and men - Edward Norton
	Música Ambiental - Zenitude Experience

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponibilizadas no CRV.

APÊNDICE B

PPA - CBH/PP/PS1 (2016-2019)

Componente	Subcomponente / Programa		%
1. Gerenciamento de Recursos Hídricos	1.1. Projetos para Ampliação da Base de Dados e Informações	1.1.1. Ampliação do Cadastro de usuários	4,0%
	1.2. Ferramentas de Construção da Gestão Participativa	1.2.1. Programas de Educação Ambiental	2,9%
2. Recuperação da Qualidade Ambiental	2.1. Redução de Cargas Poluidoras	2.1.1. Coleta e Tratamento de Esgotos Domésticos	20,8%
	2.2. Drenagem Urbana e Controle de Cheias	2.2.1. Recuperação e Conservação de Faixas Marginais de Proteção	4,6%
		2.2.2. Intervenções para Controle de Inundações	4,6%
3. Proteção e Aproveitamento dos Recursos Hídricos	3.1. Proteção de Mananciais e Sustentabilidade no Uso do Solo	3.1.1. Recuperação e Proteção de Áreas de Áreas de Preservação Permanente	32,0%
		3.1.2. Incentivo à Sustentabilidade no uso da Terra	3,4%
		3.1.3. Apoio Técnico Institucional para Controle de Erosão em Áreas Rurais	5,7%
		3.1.4. Estudo e Projeto para Remoção, Transporte e Disposição Final de Macrófitas	2,3%
4. Demandas CBH/PP/PS1	Elaboração do Novo Plano Diretor de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica dos Rios Preto e Paraibuna		17,2%
	Operacionalização do CBH/PP/PS1		2,5%
	Cumprimento ao Contrato de Gestão		
	Diária / Reembolso / Ajuda de Custo / Ações do Diretório		

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas na Deliberação CBH/PP/PS1 nº 01/16.

APÊNDICE C

ForEA realizados nos anos de 2015 e 2016¹²⁵

SRE	Município	2015		2016	
		Realização	Participantes	Realização	Participantes
Carangola	---	---	---	---	---
Juiz de Fora	Juiz de Fora	02 e 03/12	500	---	---
	Olaria	16 a 18/09	300	---	---
Leopoldina	Leopoldina	19 e 20/11	400	---	---
	Leopoldina	---	---	24 e 25/11	300 ¹²⁶
Manhuaçu	Matipó	09 e 10/07	400	---	---
	São João do Manhuaçu	---	---	28 e 29/04	400
Muriaé	Miraí	---	---	19 e 20/05	400
	Vieiras	02 e 03/07	400	---	---
Ponte Nova	---	---	---	---	---
Ubá	Tocantins	17 a 19/06	500	---	---
	Visconde do Rio Branco	---	---	09 e 10/06	400

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da CIEA/MG/ZM.

¹²⁵ Em média, 70% (setenta por cento) do público participante são professores/professoras da rede pública de ensino, estadual e municipal, do município sede do ForEA. Fonte: Arquivos CIEA/MG/ZM.

¹²⁶ Em sua maioria, as Oficinas Construtivas ministradas durante o ForEA realizado no município de Leopoldina (SRE/Leopoldina) no ano de 2016 foram organizadas no sentido de atender os estudantes do Ensino Fundamental das redes pública e privada, uma vez que constituíram 70% (setenta por cento) do público participante do evento.

APÊNDICE D

Questões ambientais priorizadas - PEA 2015 e PEA 2016

Escola	PEA 2015	PEA 2016
1	Conscientização holística: um enfoque interdisciplinar sobre o meio ambiente	Fortalecendo parcerias para a implementação da Educação Ambiental
2	Importância da preservação de um recurso natural: a água	---
3	Uso consciente e responsável dos recursos hídricos	---
4	Escola sustentável: uma proposta interdisciplinar	---
5	---	Pensar em problemas sociais e ambientais a partir da água, do ar, da terra e do fogo
6	Construção de uma comunidade sustentável	---
7	Preservação do meio ambiente: lixo, água e solo	Sustentabilidade na escola: descarte e reaproveitamento do lixo
8	Uso inadequado da água e desmatamento de florestas	---
9	Água e saneamento básico: qualidade de vida	---
10	Preservação do meio ambiente: um repensar sobre o solo, o ar e a água	Preservação do meio ambiente: um repensar sobre o solo, o ar e a água
11	Sustentabilidade econômica: uso racional de recursos e serviços	Sustentabilidade econômica: uso racional de recursos e serviços
12	Lixo e reciclagem: uma conscientização ambiental	Padrões de produção e consumo: um enfoque interdisciplinar
13	Escola sustentável: princípios da ecologia e da sustentabilidade	Escola sustentável: princípios da ecologia e da sustentabilidade
14	Recomposição de mata ciliar: recuperando e preservando	---
15	Sustentabilidade: uma maneira inteligente de pensar nos problemas atuais	Construção de uma horta orgânica: reaproveitamentos possíveis
16	Preservação de cursos d'água: um trabalho envolvendo a biodiversidade	---
17	---	A água na <i>práxis</i> da Educação Ambiental: entre a teoria e a prática
18	Construção de uma comunidade sustentável: conexão entre realidades local e planetária	Alimentação saudável e reciclagem: uma proposta de Educação Ambiental

19	---	Trabalhando o verde natural no ambiente escolar: uma associação afetiva
20	Construção de uma comunidade sustentável: uma questão de qualidade de vida	---
21	---	O meio ambiente escolar: um espaço para o desenvolvimento sustentável
22	Reutilização da água: uma prática de racionalização do consumo	Combate ao mosquito <i>aedes aegypti</i> : reaproveitamento da casca do coco verde
23	Educação Ambiental na escola: uma proposta de mudança de hábitos	---
24	Água potável: um recurso natural renovável?	---
25	Lixo: um problema de ordem prática da escola	Lixo: um problema de ordem prática da escola
26	Problemáticas locais: obtenção de energia elétrica, tratamento de água e produção de alimentos	---
27	A problemática do lixo: uma visão crítica da realidade local	Etnobotânica: a preservação ambiental e o resgate da cultura local através do uso de plantas medicinais
28	Construção de uma comunidade sustentável: uma questão de educação	Construção de uma horta orgânica: desenvolvimento o trabalho cooperativo
29	Preservação da quantidade e da qualidade da água	Relações ambientais: uma conscientização em prol da sustentabilidade
30	Consumo racional de água e energia: como acabar com o desperdício?	Sensibilidades sustentáveis: olhares, aromas e sabores plurais e identitários
31	Bioescola: em defesa da sustentabilidade	---
32	Horta orgânica: estratégia de alimentação saudável e de Educação Ambiental	---
33	---	Lixo: conexões entre hábitos de consumo e saúde física e subjetiva do corpo
34	---	Escola e Comunidade: uma relação sustentável para a destinação do lixo e preservação da água
35	---	Meio ambiente e qualidade de vida: implicações da poluição no patrimônio turístico da cidade
36	Conscientização ecológica da comunidade escolar	Conscientização ecológica da comunidade escolar
37	---	Preservação do meio ambiente, sustentabilidade e geração de renda: uma

		relação mediatizada pelo óleo de cozinha
38	Água: fonte de sobrevivência <i>versus</i> ausência de tratamento	Descarte inadequado do lixo: uma questão sanitária de saúde pública
39	---	Atitudes que transformam: perspectivas interdisciplinares sobre o lixo, a alimentação e o consumo consciente da água e da energia
40	Ações antrópicas e seus impactos em cursos d'água	Conscientização sobre a importância da preservação e da valorização da água
41	Construção de uma escola sustentável: uma relação entre escola e comunidade	Responsabilidades individuais na construção de sociedades sustentáveis
42	Preservação do meio ambiente e dos recursos naturais: uma questão de cidadania	Reutilização, redução e reciclagem do lixo: os 3Rs na escola
43	---	Promovendo atitudes sustentáveis: construção de uma horta e organização de coleta seletiva do lixo
44	Preservação da água: os impactos da poluição na falta de água	---
45	Escola e desenvolvimento sustentável: ações práticas de sustentabilidade	---
46	Lixo: a riqueza da humanidade	Consumo de produtos e geração de resíduos: uma aproximação
47	Conscientização sobre o uso da água e da energia: me poupe	O lixo sob o viés da reciclagem: atitudes contra o desperdício
48	Escola sustentável: gerenciamento de resíduos sólidos	Sustentabilidade: uma parceria entre escola e comunidade na redução do lixo
49	---	Horta Escola: estabelecendo vínculos entre uma alimentação saudável e a Educação Ambiental
50	---	Meio ambiente e cidadania: construções atitudinais para o desenvolvimento sustentável

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da SRE/JF.

APÊNDICE E

Ações desenvolvidas pela escola Alfa em 2015 e 2016

Ações	2015	2016
Ações de iniciativa do MEC	- 11ª OBMEP	- Programas de Educação Integral: Mais Educação e Ensino Médio Inovador - 12ª Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas - OBMEP - 5ª Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro
Ações de iniciativa da SEE/MG	- FORPAZ	- Campanha 10 Minutos Contra a Dengue (em parceria com a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais - SES/MG)
Ações de iniciativa da SRE/JF	- Projeto de Educação Ambiental (PEA) - Projeto CINEDUCA (em parceria com a Faculdade de Educação da UFJF) - Curso de Extensão Diálogos entre Escola e Saberes Tradicionais: Quilombolas, Indígenas e Camponeses (em parceria com a SEE/MG e a UFJF)	- Projeto de Educação Ambiental (PEA) - Curso de Extensão Diálogos entre Escola e Saberes Tradicionais: Quilombolas, Indígenas e Camponeses (em parceria com a SEE/MG e a UFJF)
Ações de iniciativa da própria escola	- Rádio Escola: a hora do recreio	- APADU: central de mídias
Ações de iniciativa de parcerias	- Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores (UFJF em parceria com a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas - SENAD, Ministério da Justiça e MEC) - Oficina Pedagógica sobre a Rádio Escola (UFJF) - Minha Terra Minhas Memórias (ICC)	- Curso de Formação de Professores em Educação Ambiental (UFJF)

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da Escola Alfa.

APÊNDICE F

Ações desenvolvidas pela escola Delta em 2015 e 2016

Ações	2015	2016
Ações de iniciativa do MEC	- 11ª OBMEP - PDDE Escolas Sustentáveis	- Programas de Educação Integral: Mais Educação e Ensino Médio Inovador - 12ª OBMEP - 5ª Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - PDDE Escolas Sustentáveis
Ações de iniciativa da SEE/MG	- FORPAZ	- Campanha 10 Minutos Contra a Dengue (em parceria com a Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais - SES/MG)
Ações de iniciativa da SRE/JF	- Projeto de Educação Ambiental (PEA)	- Projeto de Educação Ambiental (PEA)
Ações de iniciativa da própria escola	- Projeto .com.Vida - A corrente do bem	- Projeto .com.Vida - Atitudes simples transformam o mundo em um lugar melhor
Ações de iniciativa de parcerias	- Projeto de Extensão Escola de Espectador (Fórum da Cultura da UFJF) - Projeto Parlamento Jovem de Minas (Assembleia Legislativa de Minas Gerais - ALMG)	- Projeto de Extensão Escola de Espectador (Fórum da Cultura da UFJF)

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da Escola Delta

APÊNDICE G

Palestras promovidas pelo ForEA no município da Escola Alfa

Nº	1º ForEA	2º ForEA
1	Técnicas Interdisciplinares e Pedagógicas com Atividades Lúdicas	De quem é o lixo: meu ou seu?
2	Horta na Escola - agricultura orgânica e medicinal e Agroecologia - práticas educativas	Sem água... Sem vida...
3	Biodiversidade na Escola	---
4	Turismo em Áreas Naturais e Rurais	---
5	Perspectivas face à Política Nacional de Resíduos Sólidos	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da CIEA/MG/ZM.

APÊNDICE H

Oficinas Construtivas promovidas pelo ForEA no município da Escola Alfa

Nº	1º ForEA	2º ForEA
1	Turismo em Áreas Naturais e Rurais	Turismo Rural
2	Atividades Lúdicas com Temas Ambientais	Consumo Consciente: Construindo Kits de Boas Práticas
3	Técnicas Interdisciplinares e Pedagógicas	Arte e Brinquedos com Garrafas Pet
4	Aproveitamento do Lixo no Meio Escolar	Arte com Materiais Recicláveis
5	Lixo Urbano: como separar e reaproveitar	Produção e Conservação de Água em Propriedades Rurais
6	Horta na Escola: agricultura orgânica e medicinal	Educação Ambiental Infantil: fundamentos e metodologia
7	Agroecologia: práticas educativas	Confecção de Bolsas Retornáveis
8	Práticas Educativas Ambientais	Compostagem
9	Biodiversidade na Escola	Saneamento Rural Através de Fossas
10	Saneamento Rural	Reutilização de Garrafas Pet
11	Paisagismo: planejamento rural	Tecnologia Social com o Uso do Bambu
12	Elaboração de Projetos para Captação de Recursos	O Princípio dos 3R e a Reciclagem em Domicílios e Escolas
13	---	Aquecedor Solar com Garrafas Pet
14	---	Coleta Seletiva com Inclusão Social
15	---	Alimentação Escolar e Programa de incentivo à Agricultura Familiar

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da CIEA/MG/ZM.

APÊNDICE I

Escolas Estaduais de Ensino Médio e seus Ambientes Socioeducativos

Ambientes Socioeducativos	Municípios	Escolas Estaduais de Ensino Médio
1	Arantina	EE Padre Francisco Rey
	Bom Jardim de Minas	EE Nossa Senhora Aparecida
	Santa Rita de Jacutinga	EE Professor José Marinho de Araújo
2	Belmiro Braga	EE de Belmiro Braga
	Santa Bárbara de Monte Verde	EE João Augusto da Silva Barreto
	Rio Preto	EE Dermeval Moura de Almeida
3	Bicas	EE Deputado Oliveira Souza
	Chácara	EE Barão do Retiro
	Guarará	EE de Ensino Médio de Guarará
	Maripá de Minas	EE Prefeito Walter Treza
4	Chiador	EE de Ensino Médio de Chiador
	Matias Barbosa	EE Cônego Joaquim Monteiro
	Santana do Deserto	EE Dyrce José da Silva e Souza
	Simão Pereira	EE de Ensino Médio de Simão Pereira
5	Coronel Pacheco	EE Professor Milton Santos
	Goianá	EE Tolomeu Casali
	Piau	EE São Pedro
	Rio Novo	EE Olympio Araújo
6	Descoberto	EE Francisco Manuel
	São João Nepomuceno	EE Gabriel Arcanjo de Mendonça
		EE Oswaldo Cruz
	Rochedo de Minas	EE de Ensino Médio de Rochedo de Minas
7	Ewbanck da Câmara	EE Antônio Macedo
	Santos Dumont	EE Cornélia Ferreira Ladeira
		EE Engenheiro Henrique Dumont
		EE Padre Antônio Vieira
		EE Governador Bias Fortes

		EE Presidente João Pinheiro
8	Lima Duarte	EE Adalgisa de Paula Duque
		EE Joaquim Delgado de Paiva
		EE Tiago Delgado
	Olaria	EE Joaquim Alves de Carvalho
	Pedro Teixeira	EE de Ensino Médio de Pedro Teixeira
9	Mar de Espanha	EE Estevão Pinto
	Pequeri	EE Padre João Batista de Oliveira
	Senador Cortes	EE Professora Romilda Barbosa
10	Juiz de Fora - A	EE Antônio Carlos
		EE Delfim Moreira
		EE Duarte de Abreu
		EE Duque de Caxias
		EE Estevão de Oliveira
11	Juiz de Fora - B	EE Ali Halfeld
		EE Batista de Oliveira
		EE Henrique Burnier
		EE Maria Ilydia Resende de Andrade
		Instituto Estadual de Educação
12	Juiz de Fora - C	EE Cândido Motta Filho
		EE Coronel Antônio Alves Teixeira
		EE Dilermando Costa Cruz
		EE Francisco Bernardino
		EE Hermenegildo Vilaça
		EE Padre Frederico Vienken
13	Juiz de Fora - D	EE Almirante Barroso
		EE Coronel Manuel Carneiro das Neves
		EE Presidente Costa e Silva
		EE Professor Teodoro Coelho
		EE Professor José Saint'Clair de Magalhães
14	Juiz de Fora - E	EE Clorindo Burnier

		EE Deputado Olavo Costa
		EE Maria Elba Braga
		EE Professor José Freire
		EE Sebastião Patrus de Souza
15	Juiz de Fora - F	EE Fernando Lobo
		EE Governador Juscelino Kubitschek
		EE Marechal Mascarenhas de Moraes
		EE Maria de Magalhães Pinto
		EE Nyrce Villa Verde Coelho de Magalhães
		EE São Vicente de Paulo

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas nos arquivos da SRE/JF.

ANEXO A



Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

Diretoria Educacional - DIRE

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PEA

Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental

Título: deve estar diretamente relacionado ao tema e ao objetivo geral do projeto.

Coordenador do projeto: a pessoa que pode responder pelo projeto na instituição.

Local: local de implementação do projeto.

Período de implementação: início e término previsto das atividades.

Tema: O QUÊ? é o assunto delimitado do projeto.

Pesquisa Bibliográfica: é a contextualização do tema do projeto; inclui uma breve análise bibliográfica sobre as abordagens de artigos de revistas científicas, de revistas e jornais de grande circulação e de livros específicos sobre a temática.

Questão norteadora ou situação problematizada: é a pergunta que se faz e que motiva o desenvolvimento do projeto para respondê-la.

Justificativa: POR QUÊ? é o detalhamento do motivo pelo qual o projeto foi elaborado, os argumentos e suas fundamentações no que diz respeito às dificuldades, deficiências ou necessidades da realidade contextual que se quer modificar e cuja solução se encontra no projeto elaborado.

Público Alvo: PARA QUEM? é a população ou grupo que será abrangido pelo projeto; é o público para o qual o projeto é destinado e/ou o público sobre o qual o projeto será desenvolvido; especificar quantitativamente.

Objetivo Geral: PARA QUÊ? é a solução da questão norteadora ou situação problema almejada pelo projeto; representa o efeito positivo a ser alcançado através do desenvolvimento do projeto; deve ser iniciado com um verbo no infinitivo.

Objetivos Específicos: são os resultados parciais que se pretende alcançar; são as etapas que devem ser cumpridas para se chegar ao objetivo geral; devem ser iniciados com verbos no infinitivo.

Metas: é a quantificação do resultado que se pretende alcançar em um prazo determinado.

Ações: COMO? são atividades inovadoras e motivadoras desenvolvidas a fim de se alcançar os objetivos propostos.

Cronograma: QUANDO? é a previsão do tempo necessário na implementação do projeto.

Responsáveis: POR QUEM? são pessoas designadas para a realização das ações do projeto.

Recursos: recursos humanos, pedagógicos e financeiros necessários.

Parcerias: mencionar as parcerias efetivadas para a implementação do projeto.

Resultados esperados: são os resultados positivos a serem obtidos ao longo do projeto.

Procedimentos de Avaliação: é a definição de critérios através dos quais se verifica se as metas foram atingidas, se os objetivos foram alcançados, se os resultados esperados foram obtidos e se o problema foi solucionado.

Referências bibliográficas: de acordo com as normas da ABNT.

ANEXO B



Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

Diretoria Educacional - DIRE

PROJETO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - PEA

A elaboração dos projetos de Educação Ambiental a serem implementados ao longo do ano de 2016 por todas as escolas da SRE/Juiz de Fora pretende direcionar seu foco para a perspectiva crítica da Educação Ambiental em contraponto à perspectiva conservadora. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as escolas, durante o processo de elaboração dos Projetos, pesquisem a respeito das diferenças no tocante às abordagens pedagógicas que cada uma dessas perspectivas possibilita.

Os projetos de Educação Ambiental deverão, necessariamente, apresentar todos os tópicos constantes do roteiro explicitado a seguir:

Roteiro para a elaboração de projetos de Educação Ambiental

Título: relaciona-se diretamente ao tema do projeto.

Coordenador do projeto: profissional que responde pela implementação do projeto na instituição de ensino.

Local: instituição onde o projeto será implementado.

Período de implementação: previsão das datas de início e término das ações do projeto.

Tema: assunto delimitado pelo projeto sendo definido a partir da expressão o quê?.

Pesquisa Bibliográfica: contextualização do tema do projeto a partir da análise sucinta de abordagens de autores publicadas artigos científicos, livros e sites.

Situação problematizada: questão que motiva e norteia o desenvolvimento do projeto na tentativa de solucioná-la.

Possíveis causas da situação problematizada: possíveis fatores geradores da situação problematizada a serem priorizada-s pelo projeto.

Justificativa: compilação dos argumentos e das fundamentações que destacam a relevância do projeto sendo definida a partir da expressão por quê?.

Público Alvo: população (especificada qualitativa e quantitativamente) que será abrangida pelo projeto, sendo definida a partir da expressão para quem?.

Objetivo Geral: solução da situação problematizada; representa o efeito positivo a ser alcançado pelo projeto; define-se pela expressão para quê? e inicia-se com um verbo no infinitivo.

Objetivos Específicos: soluções parciais pretendidas pelo projeto; representam o efeito positivo das causas geradoras da situação problematizada, iniciando-se também com um verbo no infinitivo.

Metas: indicadores concretos de êxito na consecução de cada objetivo específico; devem ser formuladas em termos qualitativos sob a forma de fatos observáveis, detalhando-se o quanto se quer alcançar e o prazo que será necessário.

Ações: atividades inovadoras, criativas e motivadoras que se relacionam diretamente com cada um dos objetivos específicos, sendo definidas a partir da expressão como fazer?.

Cronograma: previsão temporal do desenvolvimento de cada uma das ações do projeto, sendo definido pela expressão quando?.

Recursos: definição dos recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e financeiros necessários ao desenvolvimento de cada uma das ações do projeto.

Responsáveis: pessoas designadas para a coordenação e/ou realização de cada uma das ações do projeto, definidos pela expressão por quem?.

Parcerias: identificação de pessoas, empresas e/ou instituições que podem apoiar o desenvolvimento de determinadas ações do projeto.

Monitoramento: definição de critérios que permitem verificar se as metas foram atingidas, os objetivos alcançados e a situação problematizada solucionada.

Referências Bibliográficas: indicação da bibliografia utilizada no projeto de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

Pensando a coerência do Projeto

Na tentativa de garantir a coerência e a interligação entre os tópicos constantes do roteiro, torna-se fundamental observar alguns critérios e procedimentos durante a elaboração do projeto.

Por se tratar de um projeto de Educação Ambiental, existem diversos temas que podem ser explorados pelo projeto, como por exemplo ecologia, reciclagem, desenvolvimento sustentável, sustentabilidade na escola, consumo racional da água, preservação de nascentes, poluição ambiental, efeito estufa, agressões ao meio ambiente, catástrofes e desastres, agricultura orgânica, extinção de animais, poluição atmosférica, destinação e tratamento de resíduos sólidos, florestas, bacias hidrográficas, biodiversidade, unidades de conservação, biomas, ecossistemas, mudanças climáticas, extrativismo, desmatamento, poluentes, saneamento, degradação do solo, contaminação de recursos hídricos, padrões de produção e consumo, utilização de matérias primas, produtos biodegradáveis, propriedade físicas, químicas e biológicas presentes na terra, água e ar, dentre outros. No entanto, a escola deverá escolher, sempre de forma coletiva, apenas 1 tema para nortear o desenvolvimento do projeto.

Uma vez escolhido o assunto que será abordado, importante se faz conhecer as discussões acadêmicas e científicas que estão sendo desenvolvidas atualmente sobre o tema. Daí a necessidade da pesquisa bibliográfica e do registro, no projeto, dos principais argumentos utilizados pelos autores estudados e considerados, pela escola, como os mais apropriados, sendo que as citações deverão ser feitas com base nas normas da ABNT. Esse embasamento teórico possibilitará, à escola, problematizar o tema escolhido.

A partir da escolha do tema e da realização dos estudos necessários sobre o mesmo, a escola poderá, então, identificar um problema socioambiental que se encontre diretamente vinculado ao assunto. Nessa etapa do projeto é imprescindível correlacionar os aspectos ecológicos aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, de forma a considerar as ações intencionais do homem na sociedade e no meio ambiente.

Após a identificação do problema socioambiental que será o foco do projeto, é preciso refletir coletivamente sobre as possíveis causas geradoras desse projeto. Sugere-se que a escola aponte de 3 a 5 causas consideradas responsáveis pela existência do problema socioambiental. As causas identificadas podem apresentar origens, características e especificidades distintas.

No que tange à justificativa, a escola deverá explicitar argumentos próprios informando a trajetória até então percorrida, ou seja, esclarecer o porquê da escolha do tema e da identificação do problema e suas respectivas causas, de forma a evidenciar a relevância da solução desse problema socioambiental na conjuntura escolar. Quando se justifica a realização de um projeto, a escola adquire percepções sobre os seus limites e suas possibilidades frente à questão norteadora. Assim sendo, torna-se crucial a elaboração de um projeto passível de ser implementado a partir da contextualização local.

O objetivo geral relaciona-se inversamente com o problema. Se o problema apresenta características negativas, o objetivo geral vai apresentar, em sentido oposto, características positivas que representem a busca da solução do mesmo. Na mesma linha de raciocínio, os objetivos específicos relacionam-se, também inversamente, com as causas dos problemas. Cada objetivo específico deverá consistir na busca da solução de cada uma das causas identificadas do problema. De forma concatenada, cada um dos objetivos

específicos deve nortear a elaboração das metas e ações respectivas.

As metas referem-se ao quantitativo que se pretende alcançar no tocante a cada objetivo específico, em um determinado lapso temporal. Portanto, sugere-se que, para cada objetivo específico, sejam elaboradas de 1 a 2 metas.

As ações devem ser pensadas a partir de termos executáveis de forma diretamente relacionada a cada objetivo específico e meta.

O cronograma de execução, os recursos necessários, os responsáveis pela implementação, as parcerias necessárias e os procedimentos de monitoramento referem-se diretamente a cada ação proposta pelo projeto.

A estruturação do projeto a partir do quadro apresentado a seguir, quando elaborado horizontalmente, é uma estratégia para garantir a coerência do mesmo.

Objetivos Específicos	Metas	Ações	Cronograma	Recursos	Responsáveis	Parcerias	Monitoramento