

A Educação Ambiental nos microcontextos de produção do currículo na escola

Environmental Education in the microcontexts of curriculum production in school

Everaldo Nunes de Farias Filho*
Carmen Roselaine de Oliveira Farias**

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a inserção da educação ambiental (EA) em microprocessos políticos de produção do currículo em duas escolas de ensino fundamental localizadas em Pernambuco. Tomamos como referencial teórico-metodológico a abordagem do ciclo de políticas, com enfoque no contexto da prática. A metodologia da pesquisa incluiu técnicas de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciam a existência de microcontextos políticos interdependentes entre si que, em articulação, estabelecem os espaços e os modos de inserção da educação ambiental nas escolas. Desse modo, vemos a educação ambiental contemplada nas duas escolas em projetos didáticos associados a temas transversais e a conteúdos de componentes curriculares a partir das expectativas e dos processos políticos de definição curricular. Cada um desses contextos apresenta suas particularidades que incidem sobre a elaboração curricular e a forma de inserção da EA nas práticas educativas. Contudo, um elemento comum que aparece nos resultados, é falta de referência às políticas curriculares nacionais de EA nos textos e discursos escolares, fato que nos leva a supor certo descompasso nos macrocontextos do ciclo de produção de políticas de EA para a educação básica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Currículo. Ensino fundamental. Microcontextos de produção curricular.

* Universidade Federal Rural de Pernambuco. Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: everaldocodai@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-1414-3291>

** Universidade Federal Rural de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: crofarias@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0001-8823-7771>

ABSTRACT

This study aimed to analyze the insertion of environmental education (EE) in political microprocesses of curriculum production in two elementary schools located in Pernambuco. We took as theoretical and methodological framework the approach of the policy cycle, focusing on the context of practice. The research methodology included participant observation techniques, documentary analysis and semi-structured interviews. The results show the existence of interdependent political micro contexts that, in articulation, establish the spaces and ways of inserting environmental education in schools. Thus, we see environmental education contemplated in both schools in didactic projects associated with transversal themes and contents of curricular components based on expectations and political processes of curricular definition. Each of these contexts presents its particularities that focus on the curricular elaboration and the method of insertion of the EE in educational practices. However, a common element that appears in the results is a lack of reference to the national curricular policies of EE in the texts and school discourses, a fact that leads us to assume a certain misstep in the macro contexts of the production cycle of EE policies for basic education.

Keywords: Environmental Education. Curriculum. Elementary school. Microcontexts of curriculum production.

Introdução

Iniciamos este trabalho¹ tomando como referência a noção de campo social de Pierre Bourdieu (2003) para compreendermos o campo ambiental brasileiro como um cenário em que grupos sociais, orientados por concepções distintas da problemática ambiental, lutam entre si pela hegemonia dos significados concernentes ao meio ambiente. Em sua composição, o campo ambiental brasileiro é constituído por militantes, movimentos, associações, corpo de especialistas, publicações, e mantém-se em um constante movimento de coalizões e conflitos entre grupos de interesses que defendem discursos ambientais de diferentes matizes políticas e ideológicas, visando constituir uma hegemonia interpretativa (ALONSO; COSTA; MACIEL, 2007; CARVALHO, 2008).

¹ Este artigo decorre da pesquisa da tese do primeiro autor intitulada “*Percursos da educação ambiental nos processos de produção do currículo nos microcontextos da escola*”, defendida no Programa de Pós- Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, em 2020.

As pesquisas de Alonso, Costa e Maciel (2007), acerca da constituição do campo ambiental brasileiro, e de Layrargues e Lima (2011), sobre as macrotendências da Educação Ambiental (EA) nas escolas, trazem o histórico embate que persiste entre visões conservacionistas e socioambientais da questão ambiental. Fora do campo ambiental, discursos anti-ecologistas, oriundos dos setores primários e secundários da economia, mascaram os problemas ambientais divulgando a ideologia do desenvolvimento econômico acima da qualidade do meio ambiente (LAYRARGUES, 2017).

Desse modo, compreende-se que o campo ambiental brasileiro está envolvido por uma nebulosa² (ACSELRAD, 2004) de correntes político-ideológicas distintas que produzem discursos ambientais que se mesclam, ou mesmo se dividem, ora no combate aos desmandos do projeto sociocultural abastado que marcou o avanço das sociedades contemporâneas, ora no incentivo das demandas mercadológicas e capitalistas. Tais rivalidades ideológicas sobre a questão ambiental exercem influência direta no processo de construção das políticas curriculares ambientais e educacionais que chegam às instituições de ensino, reverberando em seus currículos (FARIAS, 2008).

Nesta pesquisa, entendemos o currículo como processo educativo e formativo, entrelaçado a subjetividades e políticas, resultante da relação e articulação entre pessoas, textos e contextos, discursos, documentos, estruturas físicas e práticas que ocorrem nos espaços internos e externos da escola. Assim, acreditamos que para que se possa compreender a trajetória da educação ambiental em instituições de ensino é preciso olhar para a escola e entender como ocorrem os microprocessos políticos de produção do currículo que insere as questões ambientais em suas propostas e práticas.

É importante ressaltar que o objetivo deste artigo é contribuir com o campo da pesquisa em EA no sentido de elucidar fatores que incidem sobre os modos de inserção dessa disciplina nos currículos produzidos para e pelas escolas. Assim, influenciados pela compreensão de que a EA está entremeada nos mais diversos contextos sociais e educativos, decidimos analisar duas escolas da educação básica, com foco nos microprocessos políticos locais de produção do currículo.

O empreendimento desta pesquisa está embasado na noção de que a produção das políticas curriculares atende a um princípio cíclico conhecido como abordagem do ciclo de produção de políticas curriculares, que envolve

2 A expressão “nebulosa associativa” foi evocada para o ambientalismo da França, e no caso brasileiro refere-se à clivagem de discursos e práticas associadas à “proteção ambiental” de um conjunto diversificado de organizações com diferentes graus de estruturação formal, bem como à nebulosa intransparência que envolve crescentemente certos procedimentos de ambientalização dessas entidades.

três contextos distintos e interdependentes, tem como precursor Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) e foi difundido no Brasil por pesquisadores da área dos estudos curriculares.

A partir deste referencial que aborda processos políticos macros, inferimos a possibilidade de analisar o contexto da prática por esse mesmo registro, contudo, em escala local. Assim, construímos um percurso teórico-metodológico que visa compreender um pouco mais os caminhos da EA no interior da escola, utilizando a hipótese de que nessa escala se reeditam os contextos, ou melhor, os microcontextos de produção da política curricular. Com esta aposta, esperamos entender um pouco mais dos microprocessos políticos responsáveis por incluir ou excluir a EA das definições curriculares nos contextos da prática.

A abordagem do ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Bowe, Ball e Gold (1992), é um referencial teórico-metodológico de política curricular que tem colaborado bastante para o campo da pesquisa nesta área (MAINARDES, 2006). Por meio dessa abordagem, o processo de produção das políticas curriculares acontece em contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas, denominadas como contexto de influência, contexto de produção de textos das definições políticas e contexto da prática (LOPES, 2004; MAINARDES, 2006).

É no contexto de influência que circulam os discursos políticos e onde ocorrem as disputas para a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Já no contexto de produção dos textos, as definições do contexto de influência são interpretadas e materializadas em documentos oficiais (LOPES, 2004; MAINARDES, 2006). No contexto de produção dos textos, as ideias e discursos são traduzidos e postos em discussão e estão sujeitos a múltiplas interpretações e reinterpretações e resistências dos grupos de legisladores que influenciam a escrita dos documentos oficiais das políticas curriculares (MIRANDA, 2011). Neste contexto, são produzidos documentos educacionais oficiais que chegam às escolas para serem lidos e interpretados por professores, gestores, coordenadores, entre outros. Todavia, tais documentos não trazem em si soluções completas e finalizadas, ao contrário, abrem espaço para que os atores escolares, como sujeitos e objetos da política, os reinterpretem possibilitando uma multiplicidade de leituras (BALL, 2016).

De acordo com Mainardes e Gandin (2013), a abordagem do ciclo de políticas assume a escola como um dos espaços de produção de sentidos e de construção e reconstrução das políticas oficiais, não considerando simplesmente este como um local de implementação de políticas. Nesse sentido, Bowe, Ball e Gold (1992) concebem o ambiente escolar como contexto da prática constituído pelas ações que acontecem dentro e fora da sala de aula.

Ball, Maguire e Braun (2016) criticam a ideia de que a política é criada apenas pelas esferas do governo (contextos de influência e da produção dos textos) deixando os atores escolares de fora do processo político. Nesse sentido, Ball e seus colaboradores defendem a participação dos docentes e demais atores na dinâmica de continuação da construção das políticas no contexto da prática. Segundo os autores, os docentes participam do processo de produção curricular mesmo sem perceber, quando interpretam e reinterpretam situações, leem textos, discutem e lutam para defender seus pontos de vista, modificando os modos de pôr em prática a política a partir de diferentes interpretações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ball (1994) defende que grande parte das políticas elaboradas e das tomadas de decisões apresenta um conteúdo ideológico nas instituições escolares. Desse modo, tais diferenças ideológicas influenciam os docentes a agir de forma distinta nas relações entre si, com os alunos e com o ensino. Assim, no contexto da prática, os atores educacionais buscam legitimar seus interesses e crenças pessoais, ou se articulam em grupos com opções ideológicas comuns, para selecionar o que irá compor o currículo na escola. Desse modo, a continuação da construção das políticas curriculares na escola é constituída por microprocessos políticos que ocorrem em vários momentos da dinâmica da instituição, movidos por disputas de visões de mundo e concepções desses atores educacionais.

Diante do que foi discutido até aqui, corroboramos com a ideia de que a escola recria, interpreta e traduz em seu interior os contextos políticos primários trazidos pela abordagem do ciclo de políticas, reeditando suas funções. Nesse sentido, tomando por base as ideias do próprio Stephen Ball apresentadas nos trabalhos de Looney (2001), Mainardes (2006) e Mainardes e Marcondes (2009), apostamos na possibilidade de encontrar no seu interior microcontextos de produção do currículo – nesta escala designados microcontextos de influência, de produção de textos e da prática pedagógica –, os quais funcionam sem delimitações espaciais e temporais e são interdependentes entre si durante os processos de elaboração e execução do currículo. Com isso, a EA seria resultante das relações e tensões ocorridas nesses microcontextos e sua compreensão é dependente de uma abordagem baseada no cenário da escola. Dessa forma, buscamos conhecer mais detalhadamente os elementos constitutivos dos microcontextos, seus atores, discursos, significados e artefatos elaborados localmente, mas não desvinculados de um sistema maior.

Consideramos, então, que a abordagem do ciclo de políticas é um referencial que apresenta bases epistemológicas e ferramentas metodológicas para analisar os contextos de definição, formulação e prática das políticas (MAINARDES, 2017, 2018). Nesse sentido, o uso desse aporte epistemológico nesta pesquisa considera elementos presentes na escola, como contextos situados, culturas profissionais e contextos materiais e externos (MAINARDES, 2018) essenciais para compreender como acontece o processo de produção do currículo que insere a EA nessas instituições de ensino.

Metodologia

A constituição dos dados foi realizada por meio da imersão em duas escolas de ensino fundamental situadas em Pernambuco. Para a escolha das escolas, foram estabelecidos *a priori* dois critérios básicos: a escola deveria deliberar e desenvolver práticas de EA de modo institucional, ou seja, como parte do que se entende como currículo da escola; e seus atores precisariam estar dispostos a participar da pesquisa depois de contatados e informados da demanda. Desse modo, após a busca de informações sobre o perfil de escolas na internet e visita a algumas instituições, deparamo-nos com obstáculos para a realização do estudo, como a falta de abertura por parte de algumas escolas em permitir o acompanhamento da dinâmica escolar e a descontinuidade da inserção da EA no currículo pela mudança no quadro de funcionários. Deste modo, duas escolas foram selecionadas por concordarem com o desenvolvimento desta pesquisa e permitirem nossa inserção no cotidiano das instituições com a liberação do acesso a eventos, pessoas e documentos curriculares.

Ambas as escolas são de ensino fundamental e têm natureza jurídica privada³. Neste artigo, denominaremos as escolas pesquisadas pelos nomes fictícios de Escola Eureka e Escola Horizontes. A Escola Eureka é uma associação sem fins lucrativos fundada em 1979, portanto, com mais de quarenta anos de existência. Funciona nos turnos manhã e tarde e atende alunos de diversas áreas do município e de cidades vizinhas, oferecendo as etapas da educação infantil e do ensino fundamental para aproximadamente 360 alunos. A Escola Horizontes, também fundada em 1979, oferece ensino formal na modalidade

3 A definição de duas escolas de ensino fundamental e de natureza jurídica privada se deve ao fato de as duas instituições atenderem aos critérios já explicitados e de admitirem o desenvolvimento da pesquisa.

regular da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde e atende cerca de 200 estudantes.

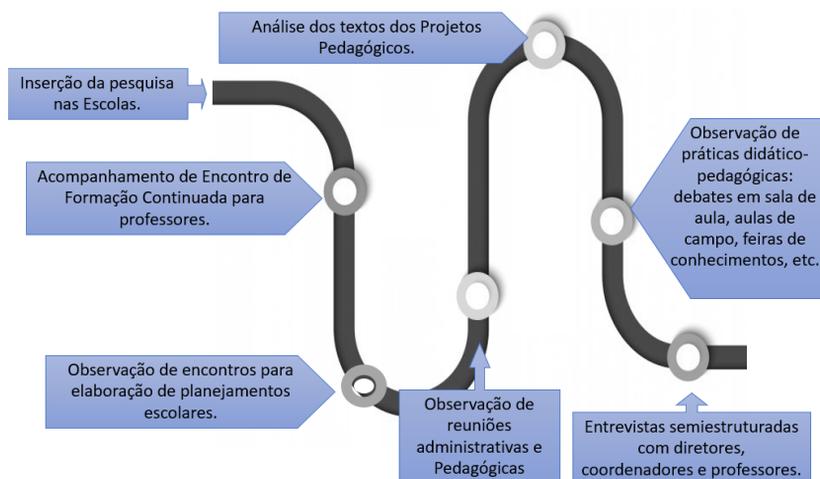
Para a constituição dos dados em uma abordagem qualitativa, realizamos entrevistas semiestruturadas (MARCONI; LAKATOS, 2002) em diferentes momentos da pesquisa, com gestores, coordenadores e professores, buscando com isso conhecer a inserção da questão ambiental na dinâmica da escola.

A observação participante (MARCONI; LAKATOS, 2002) apoiou o acompanhamento de reuniões pedagógicas, cursos de formação de professores, reuniões para elaboração de documentos curriculares escolares e atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. As observações forneceram dados para analisar as relações de hegemonização dos discursos durante a produção do currículo presentes nos microcontextos que compõem o contexto da prática.

A técnica da análise documental foi empregada para analisar documentos curriculares produzidos na escola, tais como projetos pedagógicos e materiais confeccionados por professores e alunos. A análise desses documentos serviu de base para compreender como as orientações discutidas e definidas durante os planejamentos em grupo são interpretadas pelos professores e descritas na redação desses textos.

A Figura 1 apresenta o roteiro de exploração do contexto da prática e os elementos que caracterizam a produção do currículo na escola.

FIGURA 1 – SISTEMATIZAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS NAS ESCOLAS PESQUISADAS



FONTE: Os autores.

Quanto aos aspectos éticos, importante salientar que seguimos rigorosamente as orientações presentes na Resolução 510 de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde. Tomamos por base o inciso VII do art. 1º da Resolução 510/2016 para justificar a ausência e o registro no Comitê de Ética em Pesquisa e na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP), visto se tratar de uma pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergiram espontânea e contingencialmente na prática profissional nas escolas pesquisadas e que não revelaram dados que possam identificar os sujeitos da pesquisa. Contudo, reforçamos que os sujeitos participantes receberam informações completas a respeito da pesquisa e deram anuência voluntária, cientes de que poderiam desistir a qualquer momento.

Modos de inserção da EA no contexto da prática

Os resultados evidenciaram que a inserção da EA no currículo das duas escolas participantes apresentou origens, relações entre os atores escolares e percursos de produção que se aproximaram em alguns pontos, todavia cada uma com especificidades próprias do contexto da prática. Assim, na Escola Eureka, a EA é um dos pilares que sustenta sua proposta pedagógica produzindo com isso efeitos mais sistêmicos no currículo; já na Escola Horizontes, a inserção da EA não se apresentou consistentemente articulada ao currículo e se deu a partir das necessidades que emergiram durante o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), determinada principalmente por demanda externa.

Existe uma prática institucionalizada na Escola Eureka de construção do currículo por seus atores e convidados externos em diferentes momentos de discussão, a partir da escolha de um tema para nortear o currículo anual, baseados na ideia da redução temática proposta por Freire (1987). Podemos verificar que a postura adotada por essa escola para produção do currículo apresenta características apontadas por Ball, Maguire e Braun (2016), tais como a participação ativa de docentes e demais atores na dinâmica de continuação da construção das políticas pela escola.

Na Eureka, a produção do currículo é orientada por um tema central que se subdivide em subtemas, levando em consideração as escolhas de discentes, docentes e gestão escolar. O conteúdo dos componentes curriculares é articulado, quando possível, aos temas e subtemas selecionados. São essas conexões possíveis que levam os temas relacionados à EA para dentro do currículo como temática transversal relevante para a escola.

No caso da Escola Horizontes, a construção curricular de forma coletiva é uma experiência que está iniciando. A participação dos professores na elaboração das propostas dos componentes curriculares nessa escola aconteceu com pouca integração dos docentes e teve como principal motivação um curso de formação continuada oferecido para os professores em serviço sobre EA, Relações Étnico Raciais e Educação em Direitos Humanos. Nesse curso, foram realizadas discussões para a elaboração do currículo inserindo a EA, a partir de um tema central que orientou as ações pedagógicas na escola.

Elementos constitutivos dos microcontextos

Nossas análises mostram que nas duas escolas o currículo é produzido ciclicamente por meio de microcontextos que funcionam dentro do contexto da prática. Nesses microcontextos acontecem os microprocessos políticos para a construção curricular, reiterando as ideias do próprio Stephen Ball (2009) de que os contextos podem estar “aninhados” uns dentro dos outros. Nesse sentido, foi possível identificar alguns elementos constitutivos dos microcontextos nessas escolas, denominados aqui de *microcontextos de influência, de produção de textos e da prática pedagógica*, como discutiremos a seguir.

Microcontexto de influência

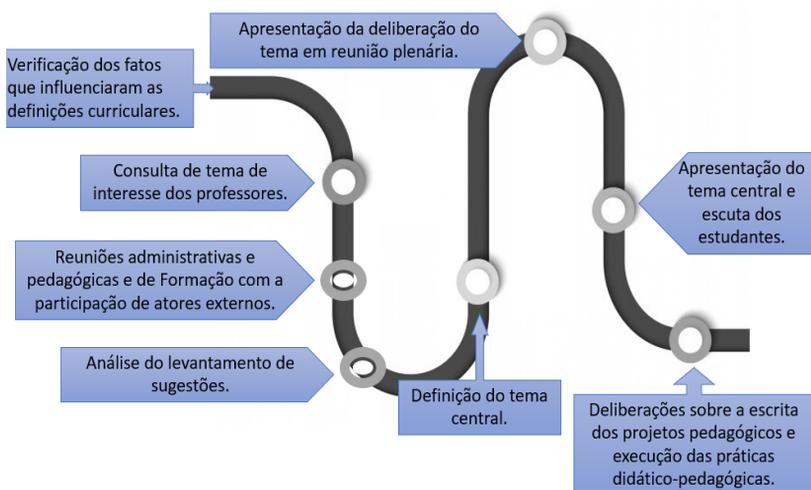
O microcontexto de influência abrange as definições curriculares que acontecem antes ou entremeadas aos outros microcontextos, em reuniões administrativas e pedagógicas, formação continuada e conversas informais, durante todo o período de atuação da proposta curricular. Nas reuniões preliminares de planejamento acontece a escolha de temas centrais que articulam temáticas consideradas importantes pela escola associadas às questões ambientais.

Nesses cenários, os microprocessos para deliberação do tema central são interconectados e se mostraram sistematizados em diferentes esferas e processos: *constativa*, a partir da percepção de fatos e referências que motivaram as definições curriculares; *consultiva*, pela intencionalidade da postura em solicitar sugestões de temas aos atores das instituições participantes; *deliberativa*, que embasam e legitimam a escolha do tema central discutida em conjunto; e *comunicativa*, no sentido de apresentar a proposta do tema central para discussão ampla e coletiva entre os atores escolares.

As deliberações e definições sobre os rumos do currículo que insere a EA nessas escolas contam com a participação de docentes, gestores, profissionais administrativos e pedagógicos da escola e, por vezes, de alunos e pais, além de membros externos. Nessa dinâmica, o currículo é influenciado por informações ambientais encontradas em diferentes fontes utilizadas pelos atores escolares em suas opções epistemológicas e metodológicas sobre a inclusão das questões ambientais no currículo produzido na escola. Assim, constatamos a utilização de livros especializados e artigos científicos, além das notícias veiculadas pela mídia e programas de televisão, como principais fontes de informações sobre temáticas ambientais.

A Figura 2 sintetiza os principais microprocessos políticos de produção do currículo no microcontexto de influência.

FIGURA 2 – MICROPROCESSOS POLÍTICOS DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NO MICROCONTEXTO DE INFLUÊNCIA



FONTE: Os autores

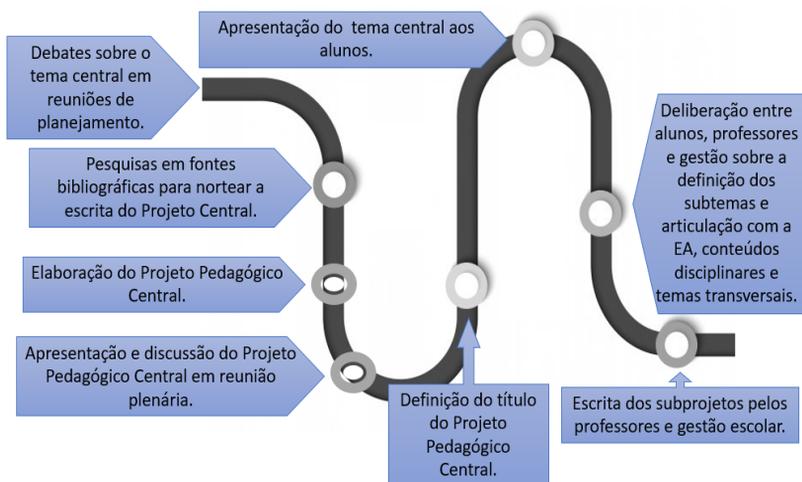
Microcontexto de produção dos textos

O microcontexto de produção dos textos compreende os espaços de produção coletiva dos projetos pedagógicos, planejamentos e planos de aula, pelos atores escolares, norteados pelas definições acordadas nas deliberações ocorridas nos microprocessos do microcontexto de influência. Os microprocessos de construção dos projetos pedagógicos ocorreram tanto em

reuniões pedagógicas quanto nas discussões em sala de aula. Assim, diretores, professores, coordenação pedagógica e, em uma das escolas pesquisadas, os alunos, participaram da elaboração dos projetos pedagógicos. Nas propostas pedagógicas – que estiveram permanentemente disponíveis à comunidade escolar – houve a articulação do tema central às temáticas ambientais e ao conteúdo dos componentes curriculares.

Os dados evidenciaram opções diferentes escolhidas pelas escolas para a produção dos projetos pedagógicos. A Escola Eureka utilizou uma metodologia em que a escrita do projeto pedagógico central ficou a cargo da gestão da escola (esfera de *produção de texto programático*). Contudo, a escrita do projeto não foi arbitrária nem impositiva por parte da gestão, pois foram considerados os acordos previamente definidos no microcontexto de influência, como já havíamos dito anteriormente. Houve também o estímulo à construção de subprojetos pelos docentes, com a participação ativa dos alunos no processo de tomada de decisões (esfera de *produção de texto executivo*), interligados ao tema central. A prática adotada pela Escola Horizontes foi a criação de um projeto pedagógico único norteador das práticas pedagógicas. O projeto foi construído coletivamente pela gestão e docentes (esfera de *produção do texto programático*). Os principais microprocessos políticos de produção do currículo presentes no microcontexto de produção dos textos das duas escolas pesquisadas estão sintetizados na Figura 3:

FIGURA 3 – MICROPROCESSOS POLÍTICOS DE PRODUÇÃO DO CURRÍCULO NO MICROCONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS



FONTE: Os autores.

Microcontexto da prática pedagógica

As atividades realizadas em salas de aula, pesquisas, aulas de campo e eventos de apresentações de trabalhos de discentes e docentes, foram os cenários em que se desenvolveram as práticas didático-pedagógicas no microcontexto da prática pedagógica nas duas escolas participantes. Em seus estudos, Franco (2015, 2016) caracteriza as práticas pedagógicas como ações organizadas em torno de intencionalidades estabelecidas previamente, realizadas com o objetivo de efetivar processos pedagógicos. Os resultados evidenciaram que as ações ambientais desenvolvidas no microcontexto da prática pedagógica estiveram conectadas ao conteúdo de algumas disciplinas do currículo e a temáticas interdisciplinares.

As práticas didático-pedagógicas foram resultado de planejamentos que ocorreram em diversos momentos do processo e se constituíram como práticas dialógicas, participativas, indagadoras e investigativas (Figura 4). A maior parte das práticas realizadas na Escola Eureka foi planejada no decorrer da construção do projeto e dos subprojetos pedagógicos, levando sempre em consideração as definições advindas dos microcontextos de influência e de produção dos textos. Já na Escola Horizontes, as atividades realizadas foram concebidas pelos professores conforme emergiam novas demandas durante as ações do microcontexto da prática pedagógica.

FIGURA 4 – CARACTERÍSTICAS DAS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS QUE INSEREM A EA NAS ESCOLAS PESQUISADAS



FONTE: Os autores.

A abordagem do ciclo de políticas traz a ideia de interdependência entre os contextos políticos primários na dinâmica de construção e execução das políticas curriculares (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Nesta pesquisa, corrobora-se o entendimento de que não há delimitações entre o fim de um microcontexto e o início de outro nas escolas participantes. As deliberações sobre os temas centrais,

objetivos e metodologias realizadas durante o microcontexto de influência nortearam a construção dos projetos que orientaram as práticas ambientais nas duas escolas.

Na dinâmica de execução do currículo, todavia, surgiram novas demandas de atividades e produções ao longo da realização das práticas ambientais no microcontexto da prática pedagógica nessas escolas. Foi justamente o aparecimento dessas novas demandas que impulsionou os atores escolares a reorientar algumas das definições acordadas em momentos anteriores, como também incluir ações não previstas nos projetos pedagógicos e adiar outras que não foram consideradas adequadas ou possíveis de serem executadas. Essas reinterpretações dos professores ocorridas no microcontexto da prática das escolas participantes evidenciaram as definições curriculares como hegemonias contingentes e precárias sempre passíveis de mudanças, como defendido por Laclau e Mouffe (2015).

Sendo assim, os resultados desta pesquisa revelaram que, tanto na Escola Eureka quanto na Escola Horizontes, os microcontextos políticos se articulam entre si e são interdependentes, constituindo um ciclo que se retroalimenta, pois os resultados de um microcontexto influenciam as definições e práticas do outro, reeditando os contextos definidos por Ball e seus colaboradores.

Os resultados também ratificam a ideia de Ball, Maguire e Braun (2016) de que o currículo é uma construção que também acontece na escola com a participação de atores internos e externos. A análise dos microcontextos políticos no contexto da prática mostrou que não houve a construção de um currículo específico de EA no que se refere a um corpo de premissas ou conteúdos que o constitua nas escolas pesquisadas. Ao contrário, a opção das escolas participantes foi a de incluir a EA no currículo a partir de projetos didáticos articulados a temas transversais e a conteúdos curriculares, considerando as visões e experiências dos atores escolares e os problemas vivenciados na escola com pouca ou nenhuma interferência explícita das políticas curriculares nacionais de EA.

Ball (1994) considera que a maior parte das políticas elaboradas na escola apresenta um conteúdo ideológico. Assim, entende-se que as divergências ideológicas influenciam a atuação distinta dos atores escolares nas suas relações com o currículo nesses estabelecimentos, por considerar a escola como um campo de lutas e de conflitos. Segundo o autor, isso leva professores a lutarem por interesses e crenças e se articularem em grupos reunidos por adesões ideológicas para selecionar o que irá compor o currículo na escola. Nesse sentido, é importante destacar que as deliberações e definições ocorridas em cada microcontexto nas escolas não acontecem de forma passiva, arbitrária ou pela unanimidade de pontos de vistas dos atores escolares. Ao contrário, grande parte dos momentos de discussão das propostas, produção de projetos, execução

e avaliação das práticas didático-pedagógicas, foram permeadas por tensões e conflitos entre visões e concepções diferentes sobre currículo e inserção das questões ambientais na escola.

Para Laclau e Mouffe (2015), a luta pela hegemonia discursiva acontece num cenário bélico de negociações entre grupos de interesses a partir de articulações discursivas. Assim também parece ser na escola, professores e demais atores escolares, com pontos de vistas semelhantes sobre a questão ambiental, formam alianças entre si para defender seus interesses mediante estratégias de argumentação e persuasão. Desse modo, as decisões que norteiam o currículo nessas instituições se hegemonizam levando em consideração as visões da maioria dos atores escolares, que se unem por apresentar posições ideológicas comuns.

Considerações finais

A inserção da EA no currículo escolar da educação básica é um tema de grande importância na sociedade atual e requer que a comunidade de pesquisadores da área busque constituir ferramentas teóricas e metodológicas que contribuam com a elucidação dos percursos que conduzem a sua efetivação como prática pedagógica.

Algumas noções abordadas neste trabalho têm sido produtivas para tratar de alguns aspectos dessa questão, como a de campo social (BOURDIEU, 2003) aplicada ao campo ambiental, entendido um campo de forças e de lutas pela hegemonia dos sentidos políticos, econômicos e sociais do ambiente. Este é um campo heterogêneo e contraditório, no qual a EA é a esfera educativa que compõe juntamente com o campo educacional uma matriz de significados híbridos.

Como temos argumentado, a inserção da EA no currículo não se define como questão técnica ou de simples ajuste metodológico, justamente por constituir uma esfera de ação ética e política que implica redirecionamentos epistemológicos, curriculares e didático-pedagógicos (FARIAS, 2013). Uma prática escolar que abrange a educação ambiental requer, no mínimo, que sejam revisados os compromissos com a elaboração e a deliberação do currículo, envolvendo docentes e a comunidade escolar e do entorno.

Nesse sentido, outra noção teórico-metodológica nos serviu para orientar a trajetória de pesquisa, a do ciclo de produção de políticas educacionais (BOWE; BALL; GOLD, 1992) como registro para compreender de que modo discursos ambientais, e a própria constituição de um campo ambiental no Brasil, passam a

produzir sentidos associados à EA no contexto da prática escolar. Assim como em outros contextos escolares, também circulam nas escolas Eureka e Horizontes, fragmentos desses discursos, produzindo influências e textos híbridos que associam o ambiente a discursividades pedagógicas.

Com efeito, discursos ambientais e pedagógicos disputam e buscam compor hegemonias no contexto da prática, num cenário de acordos e negociações em que se busca a adesão dos atores e a influência na elaboração textual e na execução pedagógica das propostas curriculares que inserem a EA nas escolas. Na linha de Ball (1994), a escola é como a sociedade, um campo conflituoso e de lutas ideológicas.

O ciclo de produção de políticas educacionais, assim, nos forneceu a estrutura teórica para investigar e refletir sobre os processos internos à escola, ainda que mantidas as relações e trocas com outros contextos. O chamado contexto da prática tornou-se objeto de reflexão e, a partir dele, pudemos reconhecer a presença de contextos aninhados, os quais reeditam a estrutura já apontada pela abordagem do ciclo de políticas, além de outro nível muito mais capilar e, portanto, sujeito às particularidades e experiências locais.

A partir de um trabalho de campo e com base nos referenciais apresentados, a pesquisa permitiu constituir uma análise direcionada às micropolíticas da escola, apontando para esferas e processos de elaboração de documentos e execução de práticas pedagógicas de EA. Se, por um lado, partimos de uma estrutura oferecida pela formulação teórica do ciclo de produção de políticas educacionais e de seus contextos articulados (contextos primários de influência, de produção de texto e de prática), por outro lado, pudemos avançar na compreensão de *microcontextos* e, a partir deles, elaborar teoricamente *esferas* que permitem reconhecer as práticas que constituem tais contextos secundários.

Tanto os microcontextos quanto suas esferas e características são imensamente relacionais, o que não nos autoriza fazer uma classificação linear e hierárquica. Contudo, como forma de produzir uma síntese dos achados, podemos esquematizar as esferas e processos que constituem microcontextos escolares da seguinte forma:

- o *microcontexto de influência* apresenta as esferas de ação *constativa* (eventos e referências anteriores), *consultiva* (consultas da gestão à comunidade escolar ou a setores dela), *deliberativa* (tomada de decisão informada e qualificada) e *comunicativa* (ampliação e ratificação da decisão);
- o *microcontexto de produção de textos* envolve os processos de *produção de texto programático*, tal como a escrita do projeto pedagógico, e a *produção de textos executivos*, que abrange o planejamento de ações didático-pedagógicas;

- o microcontexto da prática ou de desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas diz respeito à ação docente por excelência, isto é, à condução de práticas de ensino e de aprendizagem. Nesse microcontexto, são privilegiadas as ações em *sala de aula*, mas também *fora da escola*, como as visitas pedagógicas e aulas de campo, e *eventos* para socialização de resultados do trabalho educativo.

Ainda que cada escola tenha apresentado um percurso próprio, marcado por diferenças sensíveis quanto às dinâmicas internas, em ambas foram identificados microcontextos como espaços ou esferas que envolvem uma diversidade de agentes, processos, procedimentos e recursos, fazendo de cada campo estudado um vasto manancial de significados e experiências particulares. É justamente a existência dessa diversidade que deve ser ponderada quando se analisa a articulação entre práticas e políticas curriculares, em especial, as de EA.

Todavia, a pesquisa também indica haver um descompasso entre política educacional e contexto da prática escolar que demanda atenção. Tanto a Política Nacional de EA (BRASIL, 1999) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012), são textos políticos que orientam a inserção da EA no currículo por meio de temas transversais relacionados à sustentabilidade socioambiental e pela associação da EA aos conteúdos disciplinares. Apesar disso, nessas escolas não foi observada qualquer referência a tais normas, já que a inserção da EA nas duas situações esteve condicionada mais às subjetividades dos envolvidos e às práticas de poder local.

Assim, a análise dos dados sugere que as definições da inserção da EA nos currículos das Escolas Eureka e Horizontes não partiram das orientações trazidas pelas políticas curriculares nacionais de EA, visto que essas não foram referenciadas durante o processo, pelo menos de forma explícita. Esse fato nos leva a pensar que, em consideração ao contexto macro da produção do currículo, não teria se fechado o ciclo de políticas curriculares da EA nessas instituições, faltando a articulação entre o contexto de influência e o de produção de textos com o contexto da prática.

Apesar disso, a EA esteve presente de fato no contexto da prática, visto que a temática ambiental circula no campo social de modo difuso e compõe os processos educativos escolares. Sobre isso, cabe-nos refletir sobre a importância das políticas curriculares de EA considerarem a realidade e as necessidades das instituições de ensino e do seu entorno e, por outro lado, de existir reverberação das experiências das escolas nos contextos de influência e de produção dos textos, de modo que as experiências de inclusão da EA nas instituições retroalimentem o ciclo das políticas. Assim, os resultados desta pesquisa apontam a atualidade do tema e o mérito de se investir em novas pesquisas que aprofundem o conhecimento das políticas educacionais referentes à EA, seus modos de produção e articulações com o chão da escola.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.
- ALONSO, Angela; COSTA, Valeriano; MACIEL, Débora. Identidade e estratégia na formação do movimento ambientalista brasileiro. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 151-167, nov. 2007. DOI 10.1590/S0101-33002007000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/v7D5qBHntPtQzG4WQ9nCRcp/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2020.
- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós Ibérica, 1994.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen John Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. [Entrevista cedida a] Marina Avelar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 24, n. 24, p. 1-18, fev. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2368/1743>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Presidência da República. *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. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. *A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios*. 2008. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. A ambientalização do currículo do ensino básico segundo nossos olhares e práticas de pesquisa. *Enseñanza de las ciencias*, Barcelona, n. Extra, p. 1171-1175, 2013. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/307065>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMCbJf9FtKdyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspZtq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Albuquerque Burity, Josia de Paula Júnior e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Anti-ecologismo no Brasil: reflexões ecopolíticas sobre o modelo do desenvolvimentismo-extrativista-predatório e a desregulação ambiental pública. In: OLIVEIRA, Márcia Maria Dosciatti de et al. (org.). *Cidadania, meio ambiente e sustentabilidade*. Caxias do Sul: EDUCS, 2017. p. 325-356.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. *Anais [...]*. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.nuredam.com.br/files/divulgacao/artigos/ARTIGO_LAYRARGUES%20E%20LIMA_Mapeando_as_macro-tendencias_da_EA_2011.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

LOONEY, Anne. Curriculum as policy: some implications of contemporary policy studies for the analysis of curriculum policy, with particular reference to post-primary curriculum policy in the Republic of Ireland. *The Curriculum Journal*, Londres, v. 12, n. 2, p. 149-162, 2001. DOI 10.1080/09585170121749. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/09585170121749>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, mai./ago. 2004. DOI 10.1590/S1413-24782004000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI 10.1590/S0101-73302006000100003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCHJFyhJ/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2019.

MAINARDES, Jefferson. *Alguns desafios em trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas*. [S. l.: s. n.], 2017. *Working paper*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319873934_ALGUNS_DESAFIOS_EM_TRABALHAR_COM_A_ABORDAGEM_DO_CICLO_DE_POLITICAS_Working_paper. Acesso em: 18 set. 2019.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018. DOI 10.5380/jpe.v12i0.59217. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 30 out. 2020.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MIRANDA, Estela M. Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (policy cycle approach) In: MIRANDA, Estela M.; BRYAN, Newton A. Paciulli (org.). *(Re)Pensar la Educación Pública Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p. 105-126.

Texto recebido em 04/12/2020.

Texto aprovado em 05/05/2021.