

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental
em Armação dos Búzios, RJ:
entre histórias e políticas de currículo*

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

André Vitor Fernandes dos Santos

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental
em Armação dos Búzios, RJ:
entre histórias e políticas de currículo*

André Vitor Fernandes dos Santos

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
do Rio de Janeiro, como requisito
parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Marcia Serra Ferreira

Setembro de 2010



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação: **"Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo"**

Mestrando: **André Vitor Fernandes dos Santos**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr.ª. Marcia Serra Ferreira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2010

Banca Examinadora:

Presidente:

Marcia Serra Ferreira

Prof. Dr.ª. Marcia Serra Ferreira

Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Prof. Dr.ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn

Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Prof. Dr.ª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Dedico este trabalho aos meus avós Marília (sempre presente) e Manuel; por terem me proporcionado lições de vida que sempre me formaram e, principalmente, por terem me ensinado o significado da palavra família.

Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
(Construção – Chico Buarque / 1971)

Agradecimentos

Como não poderia deixar de ser, quero destacar que este trabalho é uma construção que envolveu empenho muito grande meu, mas que não seria possível sem o apoio de tantas pessoas, que carinhosamente acompanharam o seu desenvolver estando próximas de diferentes formas e dando o estímulo e a atenção necessários para que ele fosse concluído.

Agradeço, então:

À minha querida orientadora, professora Marcia Serra Ferreira, pelo exemplo de professora universitária que sempre foi para mim; pelo carinho, disponibilidade, atenção, paciência e compromisso que tem dedicado aos seus alunos. Este trabalho é, certamente, fruto de toda essa dedicação.

Ao professor Luiz Cláudio Francisco da Silva, por ter me iniciado na pesquisa científica; por ter me apoiado e me incentivado a buscar os caminhos acadêmicos que me fazem feliz.

À professora Isabel Martins, que me recebeu carinhosamente e me abriu as portas do campo educacional.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ; aos professores Carlos Frederico Bernardo Loureiro e Marcio da Costa e às professoras Libânia Nacif Xavier e, especialmente, à Carmen Teresa Gabriel, por terem, no decorrer das disciplinas, no exame de projeto ou nas conversas de corredor, contribuído para muitas das reflexões que estão aqui presentes.

Aos queridos funcionários do PPGE, Solange e Henrique, que sempre foram solícitos e resolveram todos os problemas deste aluno 'à distância'.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa, que sempre me estimularam, mesmo quando a distância parecia ser o maior obstáculo à conclusão desta dissertação.

A todas as pessoas que fizeram e fazem parte do Projeto Pólen, local em que fiz verdadeiras amizades. Agradeço por terem proporcionado o ambiente intelectual em que surgiram as primeiras reflexões sobre este tema de pesquisa. Agradeço à Petrobras, que financia o Projeto Pólen, por ter viabilizado os recursos necessários aos procedimentos de coleta de dados.

À querida professora Jacqueline Girão, que se tornou, ao longo desta investigação, minha colega de pesquisa; com quem pude dividir e amadurecer algumas reflexões que aqui estão. Agradeço, sobretudo, por ter, há alguns anos atrás, participado da minha formação inicial e ter suscitado reflexões que trago comigo até hoje.

Aos companheiros e companheiras do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, especialmente os da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, pelo empenho que dedicam aos nossos trabalhos e pelo compromisso com a construção de uma educação de qualidade.

À querida Karine Bloomfield Fernandes que muito cuidadosamente realizou as transcrições dos depoimentos coletados.

Aos meus amigos e amigas Antônio, Henrique, Kaiser, Aninha, Camila, Joana, Juju, Julinha, Ká, Let, Luiza, Maria, Raquel e Sama, por estarem presentes em todos os momentos, mesmo quando a distância é grande; por serem grandes exemplos para minha formação humana e profissional.

Aos amigos cariocas (e também aos não cariocas) radicados em Brasília: Bela, Julião, João, Chicão, Chefia, Lelê, Maíra, Rodrigo, Bruninho, Déia, Cami, Jaloto, Gustavo, aos pequenos brasilienses Francisco, Dorinha e à sementinha Bento, por terem me acolhido no seio desta família *cariodanga*; ou seria *candanrioca*?

Ao amigo Jaloto e à amiga Cami, que têm feito parte da minha família no Planalto Central; por terem aguentado firme as dores e as delícias de conviver com um mestrando enlouquecido, mas, sobretudo, por terem me estimulado com suas palavras amigas nos momentos mais difíceis.

Ao querido Gustavo por ter me dado a força necessária quando desistir parecia o único caminho; pelos sonhos que sonhamos juntos e por torná-los reais. Agradeço pelo enorme carinho que tem por mim e por ser o meu grande companheiro.

Aos meus amados pais, Sebastião e Maria José, pelo exemplo de perseverança que são; por terem sempre me ensinado a olhar para as adversidades de uma forma mais suave, mostrando-me que, quase sempre, elas são transponíveis. Agradeço pela dedicação incondicional que têm com os filhos e pela educação que nos proporcionaram.

Por fim, agradeço aos professores e professoras de nosso país, a todos os educadores e educadoras, que não esmorecem, mesmo quando se lhes apresentam as dificuldades vividas cotidianamente.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo de emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, ocorrida entre 2006 e 2008. Dialogando com o campo do Currículo, apoio-me, principalmente, nas produções em História das Disciplinas Escolares (Ivor Goodson; Marcia Serra Ferreira) e em Políticas de Currículo (Stephen Ball; Alice Casimiro Lopes). Utilizando como fontes de estudo documentos escritos e depoimentos de profissionais que trabalharam na Secretaria Municipal de Educação no período, investigo os processos que levaram à constituição dessa disciplina escolar, incluindo as ações produtoras desse material cultural, isto é, os conflitos, as disputas e as negociações envolvidas na 'implementação' da mesma nas escolas do município. Valendo-me, especialmente, das contribuições de Stephen Ball e colaboradores, percebo a emergência da disciplina escolar em meio à circulação de sentidos sobre o tema produzidos em diferentes contextos, com foco nas reinterpretações e nas hibridizações elaboradas no contexto de produção. Na análise, evidencio as ambivalências elaboradas no processo de constituição desse componente curricular, visto que a temática ambiental passou a se comportar como um tema transversal e, simultaneamente, como uma disciplina escolar. Percebo que ações como as observadas no município investigado vão constituindo sentidos de uma Educação Ambiental tipicamente escolar que, na busca por fortalecimento, estabelece diálogos com as comunidades disciplinar e epistêmica, conquistando *status*, recursos e território (Ivor Goodson). Defendo, então, a realização de estudos que, como o aqui realizado, buscam compreender como a Educação Ambiental tem forjado mecanismos para a sua inserção nos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação Ambiental; História das Disciplinas Escolares; Políticas de Currículo.

Abstract

This study aims to understand the process of emergency of the school subject Environmental Education in the city of Armação dos Búzios – RJ, which happened from 2006 to 2008. Dialoguing with the Curriculum Studies, I support my ideas mostly on the History of School Subjects (Ivor Goodson; Marcia Serra Ferreira) and on Curriculum Policy (Stephen Ball; Alice Casimiro Lopes). Using as sources written documents and the testimonials from the professionals who worked in the City Secretariat of Education in that period of time, I study the processes which lead to the constitution of that school subject, including those actions that produced this cultural material, I mean, the conflicts, disputes and negotiations which were involved in the establishment of this subject in the city public schools. Especially based on the work developed by Stephen Ball and contributors, I realize the emergency of this school subject facing a variety of senses for this field, produced in different contexts, focusing the re-interpretations and hybridization within the context of production. Along this analysis, I highlight the ambivalences that were elaborated along the process of constitution of this curricular component, once the environmental field started to be presented as a transversal theme and at the same time as a school subject. I realize that actions as the ones observed in the study-case city began building senses of a typical school Environmental Education which, in the aim for strength, establishes a connection with the disciplinar and epistemic communities, reaching status, resources and territory (Ivor Goodson). Hence, I stand up for the fulfillment of studies, as the one that follows, which pursue to understand the paths Environmental Education has searched for its insertion among the School Subjects.

KEYWORDS: Curriculum, Environmental Education, History of School Subjects, Curriculum Policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
a. Focalizando o estudo.....	13
b. Objetivos e organização do trabalho.....	18
CAPÍTULO I	
Referenciais teórico-metodológicos: reflexões sobre Currículo e Educação Ambiental	21
1.1 Uma possível história para as disciplinas escolares.....	21
1.2 Trazendo elementos das Políticas de Currículo	32
1.3 A Educação Ambiental na Educação Básica.....	38
CAPÍTULO II	
Armação dos Búzios, RJ: apresentação das fontes de estudo, do município e de sua rede educacional	49
2.1. A construção dos dados desta investigação	49
2.2. O município e a rede de ensino de Armação dos Búzios, RJ.....	54
CAPÍTULO III	
Comunidade Disciplinar e Comunidade Epistêmica: um diálogo em torno de status, recursos e território.....	74
3.1 Comunidade disciplinar e disciplina escolar: uma mútua constituição da Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXO	110

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender o processo de criação da disciplina escolar Educação Ambiental (EA) na rede municipal de ensino de Armação dos Búzios (RJ), que foi concebida entre o final do ano de 2005 e início de 2006 e esteve presente na rede municipal de educação até o ano de 2008. Apoiando-me em autores do campo do Currículo, investigo os processos que levaram à constituição dessa disciplina escolar, incluindo as ações produtoras desse material cultural, com os conflitos, as disputas e as negociações envolvidas na implementação e nos rumos da mesma nas escolas do referido município.

Minha vinculação com a Educação remonta aos tempos de graduação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas quando, em 2003, iniciei meus trabalhos no Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Neste espaço, pude desenvolver pesquisas com livros didáticos e com professores que promoviam ações de formação continuada, utilizando referenciais advindos da Análise do Discurso. Posteriormente, em meu estágio de Prática de Ensino realizado no Colégio de Aplicação dessa mesma universidade (CAp/UFRJ), interessei-me pelas especificidades do conhecimento escolar, sua constituição e sua vinculação às ciências de referência. Foi sob a orientação da professora Marcia Serra Ferreira que, em 2005, realizei monitoria nas disciplinas 'Didática Especial das Ciências Biológicas I' e 'Didática Especial das Ciências Biológicas II'. Durante a realização dessas atividades, aprofundei minhas reflexões acerca dos conhecimentos e das disciplinas escolares, as quais instigaram ainda mais a minha curiosidade acerca do Currículo como campo de estudos. A articulação das referidas disciplinas acadêmicas com os estudos da professora em História das Disciplinas Escolares contribuíram para que eu pudesse me interessar ainda mais pelo campo.

No ano de 2006 comecei a desenvolver minha atividade docente nas redes privada e pública de ensino no estado do Rio de Janeiro. Concomitantemente, iniciei meus trabalhos no Projeto Pólen, um projeto de Educação Ambiental desenvolvido como uma das medidas mitigadoras para o licenciamento de duas

plataformas de petróleo localizadas na Bacia de Campos (RJ). Inserido nesse projeto, participei, nesse mesmo ano, da realização de um diagnóstico socioambiental em treze municípios localizados no litoral da região dos lagos e do norte fluminense: Saquarema, Araruama, Arraial do Cabo, Cabo Frio, Armação dos Búzios, Casimiro de Abreu, Rio das Ostras, Macaé, Carapebus, Quissamã, Campos dos Goytacazes, São João da Barra e São Francisco do Itabapoana.

Esse diagnóstico teve por objetivo ampliar o conhecimento que se tinha sobre os municípios da região, de modo a fornecer subsídios para a formulação de cursos de Educação Ambiental para os habitantes da área abrangida, bem como servir de base para futuras ações sobre o tema promovidas pelo poder público e pelos diversos setores da sociedade civil. Durante a sua realização, foram realizados: um mapeamento dos ecossistemas de importância relevante em cada um dos municípios; um levantamento das unidades de conservação das diferentes esferas do poder público; e visitas às secretarias municipais de meio ambiente e educação, organizações da sociedade civil e escolas municipais¹. As visitas mencionadas permitiram: (i) construir conhecimento sobre os projetos relacionados à Educação Ambiental que vinham sendo desenvolvidos nas escolas; e (ii) identificar as razões de produção dos mesmos e suas vinculações com as diferentes áreas do conhecimento. Ao longo do ano de 2006, pude entrar em contato com várias tendências teóricas da Educação Ambiental, o que me permitiu uma melhor compreensão sobre quais concepções sobre o tema tem chegado às escolas e sobre as formas com as quais ele tem sido desenvolvido nas mesmas.

No que concerne à realização das ações de Educação Ambiental desenvolvidas nos espaços formais de ensino, verificamos, em algumas escolas, a tentativa de delegar a determinados profissionais a função de trabalhar com as questões ambientais criando espaços curriculares específicos. Em uma escola do município de Macaé, por exemplo, houve a criação de uma disciplina intitulada

¹ Os dados construídos ao longo da realização do diagnóstico socioambiental estão disponíveis em BOZZELLI, R. L., LOPES, A.F., SANTOS, L.M.F. Conhecimentos de aspectos socioambientais e de iniciativas de educação ambiental existentes em municípios da Bacia de Campos, RJ. 1 ed. Rio de Janeiro, 2009.

'Relações Sócio-Ambientais', uma iniciativa que, embora traga em seu bojo noções sobre Educação Ambiental preconizadas pelas políticas nacionais, atende a uma questão bastante localizada e específica, uma vez que se destina a um público escolar que já tem suas atividades familiares ligadas, de algum modo, à pesca. A disciplina traz em seus conteúdos elementos de ordem mais instrumental, não vinculando-se, necessariamente, a uma perspectiva crítica, orientação que predomina na produção acadêmica da área de Educação Ambiental e nos documentos oficiais que norteiam o trabalho da temática ambiental. Um outro exemplo que nesse contexto, chamou-me a atenção foi a criação da disciplina escolar 'Educação Ambiental' na grade curricular da rede municipal de Armação dos Búzios, RJ. Esta, diferentemente da outra disciplina escolar já mencionada, pareceu-me mais próxima das questões relativas a essa produção acadêmica em Educação Ambiental, justificando o meu interesse por ela e a relevância desse estudo, que passo a focalizar na próxima seção.

1. Focalizando o estudo

O movimento de criação de uma disciplina escolar específica para tratar da Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica insere-se em um contexto amplo de acentuadas discussões sobre a temática ambiental iniciadas a partir do final do século XX e início do século XXI. Desde então, muitas têm sido as tentativas de compreender a complexa dinâmica que envolve os fatores que levam à existência de uma série de problemas ambientais, assim como aqueles que indicam caminhos para a superação dos mesmos. Tem-se hoje, por exemplo, a compreensão de que questões sobre o meio ambiente merecem atenção não só das diferentes esferas do poder público, mas da sociedade civil e da comunidade acadêmica, no sentido de construir um corpo de conhecimentos sólido capaz de orientar ações que visem à superação desses problemas (NOAL, 2001 e 2003). Para isso, faz-se necessário o diálogo entre elementos das Ciências Naturais, predominantemente aqueles conhecimentos construídos na Biologia, na Ecologia e nos diversos estudos sobre o meio ambiente, o que inclui aqueles provenientes das Ciências Humanas e Sociais. Tal perspectiva reforça que o conhecimento

biológico já não mais se sustenta isoladamente para explicar a problemática ambiental, sendo imprescindível o estabelecimento de contatos com outros conhecimentos e saberes (GONÇALVES, 2005; GUIMARÃES, 2006; HISSA, 2002; LAYRARGUES, 2006; LOUREIRO, 2004).

Percebo, dialogando com Oliveira e Ferreira (2007) e Oliveira (2009), que, nos espaços escolares, a preocupação com as questões e as temáticas da Educação Ambiental têm convivido com tradições curriculares construídas sócio-historicamente em torno das disciplinas escolares. É nesse contexto, portanto, que muitos professores têm sido cotidianamente impelidos a incorporar em seus programas de ensino as questões socioambientais, em decisões que influenciam e que são influenciadas pelas referidas tradições curriculares. Aspectos como a disciplinarização e a interdisciplinaridade surgem, então, como importantes questões a serem enfrentadas nos estudos sobre o tema, ainda mais se entendermos que uma melhor interpretação da realidade necessita de múltiplos esforços no sentido de se promover uma reflexão mais acurada sobre a forma como o processo educativo vem se desenvolvendo tanto nos espaços formais quanto nos espaços não-formais de ensino e como, em ambos, a questão ambiental vem sendo abordada.

Para aprofundar a minha compreensão acerca de como a questão ambiental vem sendo abordada em distintos espaços educativos e, especialmente, na escola, julgo ser relevante, ainda que brevemente, olhar para os documentos curriculares oficiais que abordam essa temática, os quais têm sido produzidos no bojo das discussões mais amplas anteriormente mencionadas. Aqui focalizo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nível de ensino onde a disciplina Educação Ambiental em Armação dos Búzios teve lugar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apresentam a questão ambiental como um dos temas a serem trabalhados de forma transversal e interdisciplinar, entendendo transversalidade como a possibilidade de estabelecimento de relações entre conhecimentos teoricamente sistematizados e questões da vida cotidiana, permitindo ao educando aprender sobre, na e da realidade (BRASIL, 1997). No documento, portanto, essa transversalidade seria

distinta da interdisciplinaridade, uma vez que esta pressupõe a crítica e a tentativa de superação da fragmentação existente entre os diferentes campos científicos e que acaba se refletindo na estrutura disciplinar presente na escola (BRASIL, 1997). Este documento também considera o meio ambiente como uma complexa trama de relações entre o meio físico, o meio biótico e o meio social. Assim, existe um entendimento de que o homem, por meio das relações sociais, econômicas e culturais que estabelece, acaba por transformar o ambiente no qual está inserido. Entender como são estruturadas as relações socioeconômicas e ambientais se faz necessário, então, para a tomada de decisões compatíveis com o equilíbrio ambiental e a justiça social.

Segura (2001) verifica que o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais proporem a abordagem da temática ambiental de maneira transversal deve levar em conta que, muitas vezes, o trabalho docente encontra-se fragmentado tanto pelo arraigamento de um modo cartesiano de entender o mundo e, por conseguinte, os currículos escolares, quanto pelo próprio tempo escolar que, em certos casos, dificulta e fragmenta ainda mais o trabalho docente². A autora concebe que, para uma efetiva consecução dos objetivos pelos quais foram criados os temas transversais, os professores devem ser envolvidos em discussões sobre o sentido da referida proposta e na concepção de novas ações educativas, sob pena de ser mais uma ideia “jogada na vala comum de tantos outros projetos educacionais que não são discutidos” (SEGURA, 2001, p. 56).

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99), por sua vez, dispõe que a Educação Ambiental “deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (art. 2º). Este documento, além de dispor sobre as possíveis formas com que se deve trabalhar a Educação Ambiental, reforça as proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais ao

² Um documento complementar ao anterior é o *Parâmetros Curriculares em Ação*, que tem por objetivo apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e de especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento há diretrizes que orientam o trabalho docente, estimulando um olhar diferenciado para temas transversais como o meio ambiente e propiciando o estabelecimento de relações entre estes e os conteúdos disciplinares.

defender “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” (art. 5º, I). Há, também, neste documento, uma veiculação da noção de que a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino como prática educativa, integrada e contínua e que, para tal, a mesma não deve ser implantada como disciplina específica nos currículos escolares da Educação Básica.

A despeito das orientações oficiais buscarem atingir a todas as disciplinas escolares por meio de temas transversais como o meio ambiente, a Educação Ambiental tem sido, muitas vezes, trabalhada nas escolas por alguns poucos profissionais. Assim, disciplinas escolares usualmente ligadas à área ambiental – tais como a disciplina escolar Ciências, a disciplina escolar Biologia e a disciplina escolar Geografia – têm sido espaços curriculares nos quais a Educação Ambiental tem se desenvolvido. Não é à toa, portanto, que os trabalhos de Oliveira e Ferreira (2007) e Oliveira (2009) se concentraram em investigar as ações de Educação Ambiental que têm sido produzidas, no âmbito escolar, no interior das disciplinas escolares Ciências e Biologia.

Lima (2007), ao relatar dados de uma pesquisa realizada no âmbito do Ministério da Educação intitulada ‘O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?’, se dedica a identificar os mecanismos de inserção e de ressignificação da Educação Ambiental nos conteúdos curriculares realizadas no contexto escolar. Segundo a autora, a forma predominante pela qual a temática ambiental é abordada nas escolas da região sudeste do país, é por meio da realização de projetos, seguida por uma inserção da temática em disciplinas específicas e, por fim, a inserção da mesma nos projetos político-pedagógicos das escolas. Assim como Oliveira e Ferreira (2007) e Oliveira (2009), Lima (2007) verifica que a inserção dessa temática nos currículos escolares tem sido predominantemente disciplinar – associada à realização de projetos que têm estado ligados a uma ou mais disciplinas escolares específicas –, contribuindo

para os mecanismos de “estabilidade curricular” (GOODSON, 1995; FERREIRA, 2005) que mantêm a estrutura disciplinar vigente nas escolas.

Assim, tomando como referência tanto a orientação oficial de que a Educação Ambiental ‘não deveria’ ser disciplinarizada quanto os estudos que apontam uma efetiva inserção dessa temática em disciplinas escolares já existentes no universo escolar, busco compreender o movimento de disciplinarização da Educação Ambiental no Município de Armação dos Búzios, procurando elucidar os conflitos, as disputas e as negociações envolvidas no processo de constituição de uma disciplina escolar específica. Entendo que as políticas formuladas para a disciplinarização da Educação Ambiental estão em constante diálogo com aquelas produzidas em outras esferas que não apenas a Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, tais como os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e o próprio contexto escolar. Apoiando-me nos estudos de Goodson (2008) e Ferreira (2005), procuro investigar a criação da disciplina escolar Educação Ambiental em articulação com as noções de Ball e Bowe (1992, *apud* LOPES, 2006) acerca de uma circularidade das políticas que são produzidas e recontextualizadas em diferentes instâncias e contextos.

É importante ressaltar que não pretendo produzir julgamentos acerca da pertinência ou não de criação da referida disciplina escolar. Procuro, sobretudo, entender a história e os contextos que propiciaram tal ação curricular no município de Armação dos Búzios, RJ, compreendendo as razões de determinadas políticas públicas terem sido desenhadas no sentido de orientar fortemente o trabalho docente com a questão ambiental e, de modo ainda mais específico, exercer um controle disciplinar sobre essa atuação. Entendo, portanto, que o desenvolvimento desse estudo se justifica em razão de poder acompanhar uma experiência de disciplinarização da Educação Ambiental na Educação Básica, fato este pouco relatado na bibliografia que compõe o campo do Currículo. Além disso, julgo ser importante olhar para esta disciplina escolar buscando superar uma visão muito comum entre educadores ambientais de que as estruturas disciplinares são

'engessadoras' e limitantes do exercício de uma Educação Ambiental crítica na escola.

2. Objetivos e organização do trabalho

Tendo em vista o recorte até aqui formulado, tenho como objetivo geral desse estudo compreender o processo de constituição da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ. Tal objetivo pode ser mais bem delimitado por meio de quatro objetivos específicos, que são:

- (i) compreender o contexto socio-histórico e político de produção da disciplina escolar Educação Ambiental nessa rede municipal de educação;
- (ii) interpretar os mecanismos de estabilidade e mudança curricular que vieram sendo produzidos no âmbito dessa disciplina escolar;
- (iii) analisar as recontextualizações e os hibridismos elaborados no processo de disciplinarização da Educação Ambiental no município;
- (iv) compreender os diálogos que a disciplina escolar Educação ambiental veio estabelecendo com as comunidades disciplinar e epistêmica.

Para atender a esses objetivos, algumas questões conduziram a tessitura dessa pesquisa: *Que razões motivaram o processo de criação da disciplina escolar? Quem foram os atores envolvidos no processo e quais concepções sobre disciplinarização da Educação Ambiental traziam consigo? Quais diálogos vieram sendo promovidos entre esses atores e os contextos de influência e da prática? Como esses atores se relacionavam com as produções curriculares das comunidades disciplinar e epistêmica?*

No capítulo que inicia este trabalho procuro olhar para os estudos do campo do Currículo, com especial atenção para a História das Disciplinas Escolares – dialogando com autores como Chervel (1990), Ferreira (2005 e 2007), Juliá (2002), Goodson (2008), Macedo e Lopes (2002) e Selles e Ferreira (2005) – e também para as Políticas de Currículo, área em que dialogo principalmente com Ball (2001 e 2006), Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008), Lopes (2004, 2005, 2006a

e 2008a) e Terreri (2008). Busco, neste capítulo, explicitar minhas escolhas teóricas, trazendo os conceitos e categorias que me permitem compreender a criação da disciplina escolar Educação Ambiental. Dialogo, então, com as investigações que me possibilitam entender a constituição de diferentes disciplinas escolares, com foco especial no contexto de produção. Em um segundo momento, procuro, a partir de autores da Educação Ambiental e em diálogo com o campo do Currículo, entender as discussões sobre a inserção da temática ambiental na escola básica. Interessa-me, sobretudo, compreender as razões que fundamentam os discursos que defendem a não disciplinarização e, nesse contexto, compreender como os sistemas educacionais e as instituições escolares têm promovido a inserção da temática, percebendo como a Educação Ambiental e o campo do Currículo têm lidado com as experiências que trazem a Educação Ambiental para tempos e espaços específicos da escola.

No segundo capítulo, dou foco ao contexto em que surge a disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, com especial atenção para as políticas produzidas pelo contexto de produção (BALL e BOWE, 1992). Busco identificar os discursos hegemônicos sobre a Educação Ambiental presentes nessas políticas que têm por objetivo orientar o trabalho com a temática no espaço escolar. Neste sentido, procuro perceber como os discursos sobre a disciplinarização da Educação Ambiental produzidos nas outras esferas do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) chegam ao contexto de produção e, nele, são recontextualizados e hibridizados, dando origem a uma determinada política. Busco, ainda, compreender as ambivalências presentes no processo de disciplinarização de um tema proposto como transversal pelos Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo, focalizo os diálogos e a circulação de ideias estabelecidos entre a comunidade epistêmica e a comunidade disciplinar. Para tanto, interpreto o campo acadêmico da Educação Ambiental como uma instância de onde emergem os membros dessa comunidade epistêmica específica. Analiso, assim, os discursos que têm se tornado hegemônicos e que têm influenciado a elaboração das políticas nos diferentes contextos do ciclo de políticas. Intenciono,

com isso, perceber como o contexto de produção tem se apropriado das construções teóricas do campo e como essas têm se materializado nas políticas curriculares do município em questão.

Em minhas considerações finais, retomo o modelo investigativo proposto neste trabalho, buscando analisar as potencialidades do cruzamento das construções teóricas advindas do campo da História das Disciplinas Escolares com aquelas produzidas no âmbito das Políticas de Currículo. Apresento também as contribuições que o presente estudo pode ter tanto para o campo do Currículo – à medida que investigo a história de uma disciplina escolar com uma ‘curta’ história, focalizando, especificamente, o contexto de produção de uma política curricular –, quanto para a Educação Ambiental, uma vez que ele permite pensar a inserção da temática no espaço escolar, além de dar subsídios à rica discussão sobre a pertinência ou não de se falar em disciplinarização desta temática.

Por fim, o estudo que aqui apresento me permite compreender o processo de emergência de uma disciplina escolar específica, com foco especial para as produções de políticas realizadas pelo contexto de produção. Consigo perceber, com isso, que essa produção de políticas curriculares ocorre em um processo circular e contínuo. Destaco, ainda, as ambiguidades envolvidas na disciplinarização da Educação Ambiental, em um processo que a impele a cumprir o potencial integrador de um tema transversal, ao mesmo tempo que a constringe em uma estrutura disciplinar. Dessa maneira, procuro contribuir com as reflexões acerca das possibilidades de inserção da temática ambiental no espaço escolar, acenando com novos caminhos para investigações que busquem compreender os processos de produção de políticas curriculares para a Educação Básica.

CAPÍTULO I

Referenciais teórico-metodológicos: algumas reflexões sobre Currículo e Educação Ambiental

Neste capítulo, proponho-me a evidenciar os caminhos teóricos e metodológicos que percorri neste trabalho. Assim, inicio explicitando minhas escolhas dentro do campo do Currículo e, mais especificamente pelos autores que se propõem a discutir História das Disciplinas Escolares e a entender seus processos de constituição, como Chervel (1990), Ferreira (2005 e 2007), Juliá (2002), Goodson (2008), Lopes (2002 e 2008), Macedo e Lopes (2002) e Selles e Ferreira (2005). Além disso, me inclino a investigar centralmente a história da disciplina Educação Ambiental no cruzamento com as Políticas de Currículo, uma vez que as teorizações desta área me permitem compreender de que modo se dá a circulação, apropriação e produção dos diferentes textos curriculares. Os estudos sobre Políticas de Currículo também me possibilitam entender como se articulam as comunidades disciplinar, epistêmica e escolar na construção da disciplina, razão pela qual, dialogando com os trabalhos de autores como Ball (2001 e 2006), Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008) e Lopes (2004, 2005, 2006 e 2008) e com a dissertação de mestrado de Terreri (2008), busco elementos que me ajudem a entender a recente história da disciplina escolar Educação Ambiental em um município específico. Por fim, penso ser imprescindível dialogar com os trabalhos de autores tanto do campo do Currículo como da Educação Ambiental que vêm discutindo as questões ambientais e suas vinculações com a educação e, mais especificamente, com a escola, como Lima (2007), Lima e Ferreira (2010), Loureiro (2004), Oliveira e Ferreira (2007) e Oliveira (2009).

1.1 Uma possível história para as disciplinas escolares

Penso ser pertinente esclarecer ao leitor que construo aqui, em diálogo com determinados autores, *uma* história das disciplinas escolares dentre tantas outras possíveis de serem construídas. Digo isso pois reconheço que as opções

teórico-metodológicas que realizei orientam meu olhar para esses constructos que são as disciplinas escolares. Parto, portanto, de uma concepção crítica inaugurada nos anos de 1960 e 1970 pela Nova Sociologia da Educação, cujo marco é constituído pela publicação por Michael Young, em 1971, do livro *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (FERREIRA, 2005).

Moreira (2005) afirma que o período acima citado é fortemente marcado por um movimento que traz para o campo educacional abordagens de cunho sociológico. Neste sentido, o campo do Currículo sofre um processo de reconceptualização em que são deixadas de lado, ou pelo menos deixam de ser o foco principal da atenção dos especialistas, algumas premissas que até então vigoravam, quais sejam: o caráter prescritivo do currículo e a ideia de uma suposta neutralidade nas decisões curriculares. Dessa forma, os primeiros estudos curriculares que constituíram a tradição crítica do campo passaram a realçar a natureza social do currículo, apontando não somente para a compreensão dos significados construídos na interação social pelos indivíduos, mas buscando evidenciar o papel desempenhado pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais (MOREIRA, 2005). De acordo com Ferreira (2005), este seria o primeiro momento em que a Sociologia da Educação volta-se para questões especificamente curriculares, entendendo-as como sendo decorrentes de mecanismos de distribuição de poder mais amplos.

A perspectiva crítica de currículo rompia com um entendimento tecnocrático que vigorava no pensamento curricular até então. Se as questões que orientaram o pensamento curricular estiveram centradas até o momento em um *como fazer*, ou seja, em como organizar um currículo que orientasse o trabalho no espaço escolar, a partir do desenvolvimento do pensamento crítico curricular, as indagações que passam a guiar as reflexões do campo estão centradas em um *por que fazer de uma determinada forma* (SILVA, 2007). Seria nessa perspectiva, a partir de então, importante questionar:

'trata-se do conhecimento de quem?' Quais interesses guiaram a seleção desse conhecimento particular? Quais são as

relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? (SILVA, 2007, p. 47).

Em outras palavras, os autores que marcaram a emergência de uma perspectiva crítica no campo do Currículo passaram a entendê-lo como *uma* seleção de determinados conteúdos, orientada por interesses diversos e cuja constituição resultaria de uma série de disputas e de conflitos travados por grupos sociais que buscam valorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros (LOPES, 1997). Silva (2007) exemplifica essa questão quando, ao discorrer sobre a crítica neomarxista³ de Michael Apple, argumenta que as principais contribuições do autor para o pensamento curricular crítico estão justamente no fato de ele ter trazido à baila categorias como o conflito e a disputa. Afinal:

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. (...) o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes (SILVA, 2007, p. 46).

³ As análises de Apple tomam como elementos centrais algumas construções teóricas do pensamento de Karl Marx. As ideias de dominação de classe, da posse dos meios de produção por parte da classe dominantes e de expropriação da força de trabalho da classe trabalhadora tornam-se ponto de partida para que o autor construa suas reflexões sobre a educação. Apple considera que a organização da economia se reflete em outras esferas sociais, como a educação e a cultura. Para o autor, entretanto, essa relação não seria de determinação simples e direta, ou seja, essa vinculação seria mediada por processos que teriam lugar no campo da educação e que seriam neste *locus* ativamente produzidos. Ao incorporar aos seus trabalhos o conceito de hegemonia, Apple possibilita visualizar o campo social como território de contestações, ou seja, um território onde “os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a dominação” (SILVA, 2007). Assim, em um movimento de em que a dominação econômica transforma-se em hegemonia cultural o convencimento transforma-se, por fim, em senso comum, naturalizando-se. O campo cultural teria, nessa perspectiva, uma dinâmica própria, não dependendo exclusivamente das estruturas econômicas. Esses elementos, acrescidos de outros formulados por Pierre Bourdieu, Basil Bernstein e Michael Young compõem a lente com a qual Apple se propõe a investigar o currículo (SILVA, 2007).

Neste caminho de contribuir para a compreensão da natureza social do currículo, a historicização constituiu-se, e constitui-se ainda hoje, em uma das principais estratégias adotadas pelos investigadores do campo, uma vez que “a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional” (SILVA, 2008, p. 07). É com esta abordagem e com esse enfoque metodológico que se desenvolvem os trabalhos, por exemplo, de Ivor Goodson. Esse autor, ao ‘abandonar’ uma perspectiva prescritiva e tecnocrática, passa a operar com a ideia de que o currículo é o resultado de uma construção social que considera aspectos epistemológicos, mas que é também fortemente influenciada por condicionantes políticos, sociais, econômicas, éticos e estéticos, os quais refletem as diversas relações de poder engendradas na sociedade (GOODSON, 2008).

É a partir dessas concepções que olho para a disciplina escolar Educação Ambiental implementada na rede municipal de Armação dos Búzios, RJ. Intenciono, com minha análise, compreender como esta disciplina escolar emergiu e se desenvolveu em um curto tempo, isto é, desde a sua implementação em 2006 até o ano de 2008, buscando evidenciar estes processos como construções históricas e, portanto, fruto de interações sociais onde foram e são travadas disputas e conflitos em torno do que é considerado válido como conhecimento para a constituição desse componente curricular. Como argumentarei mais detidamente à frente, defendo que, no caso estudado, a criação e a implementação da disciplina escolar Educação Ambiental contribuíram para a produção de certos mecanismos de estabilidade e de mudança curriculares, na medida em que fortaleceram determinados conteúdos que têm sido historicamente abordados em outras disciplinas escolares, mas, ao mesmo tempo, reconfiguraram a organização curricular, criando espaços e tempos para que os professores pudessem se dedicar mais especificamente a estes conteúdos. Estes processos não são, contudo, ‘neutros’ ou ‘isentos’ de lutas e de questionamentos, e é neste sentido que uma perspectiva curricular crítica me proporciona elementos de análise importantes para a compreensão do processo. Afinal, Oliveira e Ferreira (2007, p. 2) destacam que “as decisões curriculares são frutos de

escolhas não consensuais e coletivas e refletem, por exemplo, pensamentos diversos sobre que tipo de estudante se deseja formar e, para isso, quais temáticas são realmente necessárias e vistas como importantes”.

Os estudos de Goodson (2008) e de outros autores, tais como Chervel (1990), inauguraram uma área de estudos que se convencionou chamar de História das Disciplinas Escolares, campo que tem se dedicado a compreender os usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino (GATTI JR., 2007 *apud* OLIVEIRA, 2007). Chervel, por exemplo, alerta que um olhar mais cuidadoso sobre a disciplina escolar contribui não só para enriquecer o conhecimento que se tem sobre a história das disciplinas escolares como também para a própria história da educação, afinal “uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p.184).

Nessa linha, e nos ajudando a compreender a disciplina escolar Educação Ambiental, os estudos desenvolvidos no âmbito da História das Disciplinas Escolares têm buscado entender o surgimento e a constituição das disciplinas escolares, “investigando tanto a predominância de determinadas tendências quanto as transformações ocorridas nos mecanismos de seleção e organização de conteúdos e de métodos de ensino” (FERREIRA, 2005, p. 15). Concordando com Ferreira (2005), penso ser fértil a possibilidade de esses estudos nos permitirem compreender os motivos e os efeitos sociais de certas inclusões e exclusões nos currículos escolares, de modo a perceber que posições não tiveram sucesso nas disputas travadas e compreender os processos que acabam por tornar algo escolar (ou não) em um determinado momento histórico. Nessa perspectiva, entendo ser importante levar em consideração tanto os aspectos mais amplos voltados para o próprio sistema escolar quanto aqueles que figuram nos momentos de implementação e de desenvolvimento da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ⁴. Afinal, como

⁴ Em diálogo com Ferreira (2005), ressalto que, apesar de realizar a distinção entre os momentos de concepção e criação e de implementação e desenvolvimento, entendo que estes não são

defende Juliá (2002), entendo que a história das disciplinas deve “levar em conta todos os componentes dos quais se constitui uma *disciplina escolar* e não se limitar a um só, sob o risco de interpretações históricas equivocadas”.

Em estudos que buscam compreender a história da disciplina escolar Ciências, Ferreira (2005 e 2007) destaca que esta, desde o seu surgimento oficial, nos anos de 1930, vem se estabilizando nos currículos de Educação Básica brasileiros. A autora, com base nos estudos de Ivor Goodson, entende que esse processo de estabilidade curricular não exclui as mudanças, mas, ao contrário, em certos casos, como o da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, a própria mudança ocasionada pela incorporação de determinadas “inovações” à disciplina escolar garante a sua estabilidade curricular. Em seus escritos, Ferreira (2005 e 2007) argumenta que uma melhor compreensão dos mecanismos que garantem a estabilidade e a mudança em diferentes disciplinas escolares deve tomar por base uma análise que considere os aspectos internos e externos à disciplina escolar. Afinal, Goodson (1995) percebe que a estabilidade curricular é tão mais frequente quanto menor é a articulação entre os aspectos internos e externos à ela.

Há que se considerar, ainda, para o estudo da história das disciplinas escolares, que a organização disciplinar tem sido hegemônica na História do Currículo e que é por meio das disciplinas que o conhecimento tem chegado à escola (MACEDO e LOPES, 2002). As disciplinas escolares constituem-se, então, como construções sociais específicas para o espaço escolar, não podendo ser consideradas como resultado de uma mera transposição de conhecimentos acadêmicos para a realidade da escola básica. Macedo e Lopes (2002) argumentam que as disciplinas escolares são frequentemente analisadas como identificadas com as disciplinas científicas ou com disciplinas acadêmicas e, nesta perspectiva, as disciplinas escolares seriam extensões pedagogizadas dos saberes de referência, cujos objetivo e lógica derivariam desses saberes. Em diálogo com as autoras, entendo que as disciplinas escolares possuem lógica de constituição diversa das disciplinas científicas ou acadêmicas. Selles e Ferreira

estanques, havendo assim, diálogos e circulação de pessoas e ideias entre os corpos sociais que atuam em cada um deles, como veremos mais adiante.

(2005, p. 52), ao realizarem um estudo sobre a disciplina escolar Biologia, mostram que os estudos históricos do campo do Currículo “indicam que as diferentes disciplinas escolares, embora guardem relações com suas respectivas ciências de referência, possuem configurações próprias e distintas dos campos científicos”. Dessa forma, fica evidente que podemos entender a disciplina como uma organização para fins de ensino de determinados saberes que vêm a constituir o que o campo da teorização crítica do currículo entende por conhecimento escolar. Este conhecimento escolar seria, então, “fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores de ordens diversas, socioculturais, político-econômicas, para além de critérios exclusivamente epistemológicos” (LOPES e MACEDO, 2002, 75).

Ainda em diálogo com Macedo e Lopes (2002), compreendo que tanto as ciências de referência, representadas pelas disciplinas científicas ou acadêmicas, como as disciplinas escolares, atendem a finalidades sociais específicas. Dialogando com essas autoras, Selles e Ferreira (2005, p. 52) destacam que:

Enquanto as primeiras se desenvolvem em direção a processos cada vez mais especializados, mobilizando determinados objetivos sociais em favor de sua própria institucionalização, as disciplinas escolares trabalham com conhecimentos organizados e transformados para fins de ensino, funcionando como um princípio ordenador e controlador do currículo, estruturando tempos e espaços escolares.

Dialogando com todas essas autoras, entendo que, ainda que as disciplinas escolares encontrem correspondência com as disciplinas científicas ou acadêmicas, as lógicas que as regem são diversas e são distintas também as epistemologias que as constituem. Como afirma Lopes (2008):

O conhecimento escolar e o científico são instâncias próprias de conhecimento, e que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas, não cabendo, assim, uma transposição

tão direta de interpretações das ciências de referência para o contexto escolar (LOPES, 2008, p.46).

Entendo, portanto, ao lado de Lopes (2008), que as lógicas de constituição das disciplinas científicas ou acadêmicas e das disciplinas escolares são bastante particulares. Bernstein (1998 *apud* LOPES, 2008) afirma que as disciplinas de referência possuem um campo intelectual específico, que conta com a produção de textos e de práticas particulares, institui regras de ingresso, exames e títulos, assim como promove a distribuição de prêmios e de sanções aos seus pares. Nas palavras de Goodson (2008), o campo disciplinar se constitui a partir de interesses diversos trazendo consigo as relações que promovem a busca por *status*, recursos e território. Assim, embora possamos afirmar que os mecanismos disciplinares de regulação encontrados para as disciplinas escolares guardem certas semelhanças com aqueles encontrados para as disciplinas acadêmicas ou científicas, cabe dizer que o processo histórico de manutenção dos padrões disciplinares no ambiente acadêmico e escolar diferem entre si (LOPES, 2008). Como alertei anteriormente, as disciplinas escolares não levam em consideração para a sua constituição apenas os critérios epistemológicos, mas, na busca por *status*, recursos e território, as pessoas que se reúnem em torno das disciplinas escolares “empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

Compreendendo as disciplinas escolares como veiculadoras desses conhecimentos *sui generis*, estas são instituições que se tornaram necessárias ao espaço escolar, pois vêm se constituindo, historicamente, em um recurso de uma tecnologia de organização curricular que permite um tempo e espaço adequados ao trabalho de determinados saberes (MACEDO e LOPES, 2002). Elas têm, no decorrer do tempo, hegemonizado certos conteúdos e práticas justamente pela capacidade que estes têm de permanecerem dentro da seleção cultural empreendida pelos grupos sociais que representam as disciplinas escolares. De acordo com Goodson (2008), esse processo que resulta em hegemonia e legitimidade faz parte de um sofisticado mecanismo que combina a busca por território e por *status* social.

Em seus estudos, Goodson (1990) baseia-se em um modelo proposto por Layton (1972 *apud* GOODSON, 1990) segundo o qual as disciplinas escolares, em sua constituição, passariam por três estágios de evolução. As disciplinas estariam sob este modelo em constante fluxo. Goodson (1990, p. 235-236), fazendo uso das palavras de Layton, assim descreve os três estágios:

No primeiro estágio:

‘o inexperiente intruso [a disciplina escolar] assegura um lugar no horário escolar, justificando sua presença com base em fatores tais como a pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os aprendizes são atraídos para a matéria por causa de sua relação com questões de seu interesse. Os professores raramente são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros à sua tarefa. O critério dominante é a relevância para as necessidades e interesses dos aprendizes.’

No segundo e intermediário estágio:

‘uma tradição de trabalho acadêmico na matéria está emergindo juntamente com um corpo de especialistas treinados, do qual são recrutados os professores. Os estudantes são ainda atraídos ao Estudo, mas tanto por sua reputação e *status* acadêmico crescente quanto por sua relevância em relação aos seus problemas e interesses. A lógica interna e a disciplina da matéria estão se tornando crescentemente influente sobre a seleção e a organização do seu conteúdo.’

No estágio final:

‘os professores constituem um corpo profissional com regras e valores estabelecidos. A seleção do conteúdo da matéria é determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos acadêmicos especialistas que levam a pesquisas na área. Os estudantes são iniciados numa tradição, suas atitudes aproximando-se da passividade e da resignação, um prelúdio ao desencantamento.’

Ainda que muito linear, o modelo de Layton tem se mostrado bastante fecundo para o estudo das disciplinas escolares, uma vez que nos permite prever que as disciplinas são construções sociais que, na busca por legitimação, empreendem uma maior aproximação com as instâncias acadêmicas. Essa posição corrobora a perspectiva de que as disciplinas científicas e as disciplinas escolares possuem gêneses sócio-históricas distintas. Isso, no entanto, não implica dizer que não haja relações entre essas disciplinas, como sustenta Lopes (2008). Essa relação, contudo, se faz por intermédio das disciplinas acadêmicas, que conferem o “prestígio, apoio social e posição na hierarquia das disciplinas, contribuindo para sua constituição como um padrão de estabilidade curricular”. Nessa linha, Goodson (2008) formula três hipóteses que podem nos ajudar a entender a gênese e a evolução inicial da disciplina de Educação Ambiental. Para esse autor, as disciplinas escolares não devem ser consideradas como entidades monolíticas, mas como verdadeiros amálgamas de subgrupos e tradições. Nesta perspectiva, “o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma ‘disciplina’ acadêmica ligada com estudiosos de universidades” (GOODSON, 2008, p.120). Por fim, ele defende que “o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a *status*, recursos e território” (GOODSON, 2008, p.120), hipótese que transponho para a constituição desta disciplina escolar.

Ao analisar a disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II, Ferreira (2005) argumenta que, se em um primeiro momento esta disciplina justificou sua presença no currículo escolar baseando-se em critérios de pertinência e utilidade, sua manutenção com grande sucesso no currículo se deveu em grande medida à constituição de uma comunidade disciplinar própria, que guarda distinção com a comunidade ligada às ciências de referência. Dessa forma, concordo com Macedo e Lopes (2002) quando ratificam a proposição de utilização do modelo de Layton, contudo, alerta, juntamente com as autoras, que este padrão de evolução deve ser interpretado como um modelo teórico amplo que tem por objetivo historicizar

as disciplinas escolares e as relações que estas estabelecem com as comunidades disciplinares. Como defendem Selles e Ferreira (2005), as análises das tradições curriculares, ao invés de isolá-las, permitem apreender as tensões permanentes entre objetivos acadêmicos, pedagógicos e utilitários, possibilitando entender as disciplinas como construções que oscilam entre esses objetivos.

Posto isso, no diálogo com os trabalhos já anteriormente citados, volto a sustentar que não é possível dizer que haja equivalência entre as disciplinas acadêmicas e as disciplinas escolares, pois os mecanismos institucionais de organização de ambas são diversos, de acordo com o espaço em que estão inseridas. Nessa direção, Lopes (2008) argumenta que a análise dos currículos disciplinares exige uma maior compreensão da história das disciplinas escolares e acadêmicas. No que se refere às disciplinas escolares, por exemplo, a autora sustenta que as mesmas podem, de uma maneira geral, ser:

- a) disciplinas que, em seu processo histórico de constituição, assumem maior relação com as disciplinas de referência (ex.: química, física e história⁵;
- b) disciplinas constituídas pela integração ou pela tentativa de integração de diferentes disciplinas de referência (ex.: ciências – integração de química, física, biologia e princípios de geologia e de astronomia; estudos sociais – integração de história e geografia)⁶;
- e c) disciplinas temáticas desenvolvidas com base em demandas sociais as mais diversas, sem qualquer relação com disciplinas científicas de referência (ex.: moral e cívica, orientação sexual e cidadania)⁷ (LOPES, 2008, p. 57).

⁵ Mesmo havendo uma relação estreita com as disciplinas de referência, não se pode dizer que a disciplina escolar seja uma mera transposição da disciplina de referência. Assim, ao se afastar do sistema de pensamento que lhe deu origem, a disciplina escolar incorpora práticas e questões que são próprios do campo pedagógico a ponto de não ser mais possível estabelecer relação tão estreita entre disciplina escolar e disciplina acadêmica.

⁶ Neste caso, a disciplina constitui-se com vistas a atender uma demanda educacional específica e, para tanto, volta-se para o universo do aluno associada aos interesses sociais gerais de uma formação científica generalizada. Em seu processo de desenvolvimento e consolidação, contudo, a disciplina dirige-se a uma maior abstração, ligada a uma abordagem mais acadêmica e mais distanciada dos interesses dos alunos.

⁷ Nesta situação as demandas sociais garantem a organização das disciplinas escolares sem necessidade estrita de associação a uma disciplina acadêmica específica.

Lopes (2008) defende que, nesses três casos exemplificados, as disciplinas escolares inserem-se em uma lógica determinada de organização curricular em que: (i) garantem espaço e tempo no ambiente escolar; (ii) promovem processos avaliativos; (iii) geram demandas e orientam a produção de materiais didáticos; (iv) veiculam uma concepção de qual deva ser o professor específico para uma determinada disciplina; (v) podem chegar a impulsionar a criação de cursos de formação de professores para o trabalho com essa disciplina específica.

Lopes (2008, p. 59) entende que, a partir da perspectiva apresentada, a disciplina escolar pode ser entendida “como todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular”. É dessa maneira que os diferentes grupos sociais se envolvem nas lutas e nos conflitos em busca de *status*, de recursos e de território, assegurando às disciplinas das quais são representantes determinadas posições na hierarquia das disciplinas escolares. Assim, como defendem Chervel (1990) e Goodson (2008), percebo que os conflitos em torno de uma definição de currículo são prova clara da luta que envolve as aspirações e os objetivos da escolarização.

Na perspectiva de entender como a ação que resultou na emergência da disciplina escolar Educação Ambiental se desenvolveu, procuro, a partir deste ponto, dialogar com algumas categorias e conceitos construídos na área das Políticas de Currículo. Busco assim, trazer elementos que, mais adiante, me permitirão compreender de que forma as ações que produziram a disciplina dialogaram com políticas produzidas em diferentes contextos e quais relações foram estabelecidas com as comunidades disciplinar e epistêmica para a produção desta política.

1.2 Trazendo elementos das Políticas de Currículo

Assim como são vários os fatores que contribuem tanto para a emergência de uma disciplina escolar quanto para o seu desenvolvimento e promoção ao longo do tempo, são também variados os textos e as orientações que balizam o trabalho dos técnicos que se imbuem da tarefa de implementar uma reforma,

qualquer que seja, nos currículos da Educação Básica. Essa diversidade de atores e de grupos sociais atuando em uma reforma curricular gera uma igual diversidade de sentidos e de significados em torno do que seria o currículo escolar. Afinal, como aponta Lopes (2006, p. 38):

Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e os significados em disputa.

Cabe dizer que, inspirado nas produções dessa autora, busco olhar para a implementação da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ, não como uma ação que ocorre “de cima para baixo”, mas como “uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (LOPES, 2006, p. 39). Lopes (2008) destaca, ainda, que esta abordagem privilegia uma postura que não dicotomiza teoria e prática, visto que é possível identificar elementos teóricos nas práticas empreendidas, bem como podem ser vistos elementos da prática nas produções teóricas. Nessa mesma direção, Ball e Bowe (1992 *apud* LOPES, 2004) afirmam que haveria um ciclo contínuo de produção de políticas no qual os diferentes contextos estariam articulados entre si. Lopes (2004, p. 112) define esses contextos, de modo genérico, da seguinte forma:

a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas⁸ e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e o que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas

⁸ Destaco que Lopes tem apresentado em seus trabalhos críticas à ideia de Ball de que o contexto de influência figure como *locus* privilegiado de origem das políticas curriculares. De outro modo, em diálogo com o ciclo de políticas, a autora entende que qualquer contexto pode alavancar o início de processos de elaboração das políticas.

políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são reinterpretadas.

Os discursos produzidos nesses três contextos estariam em constante fluxo, passando de um ao outro e levando sentidos que estariam, então, sujeitos a uma série de reinterpretações, de contestações, de apagamentos ou de valorização de determinados aspectos em detrimento de outros. Com o intuito de ampliar o entendimento de como se dá o processo de produção de políticas curriculares formulado por Stephen Ball e colaboradores e descrito por Lopes (2004), lanço mão de um diagrama elaborado e proposto por Terreri (2008):

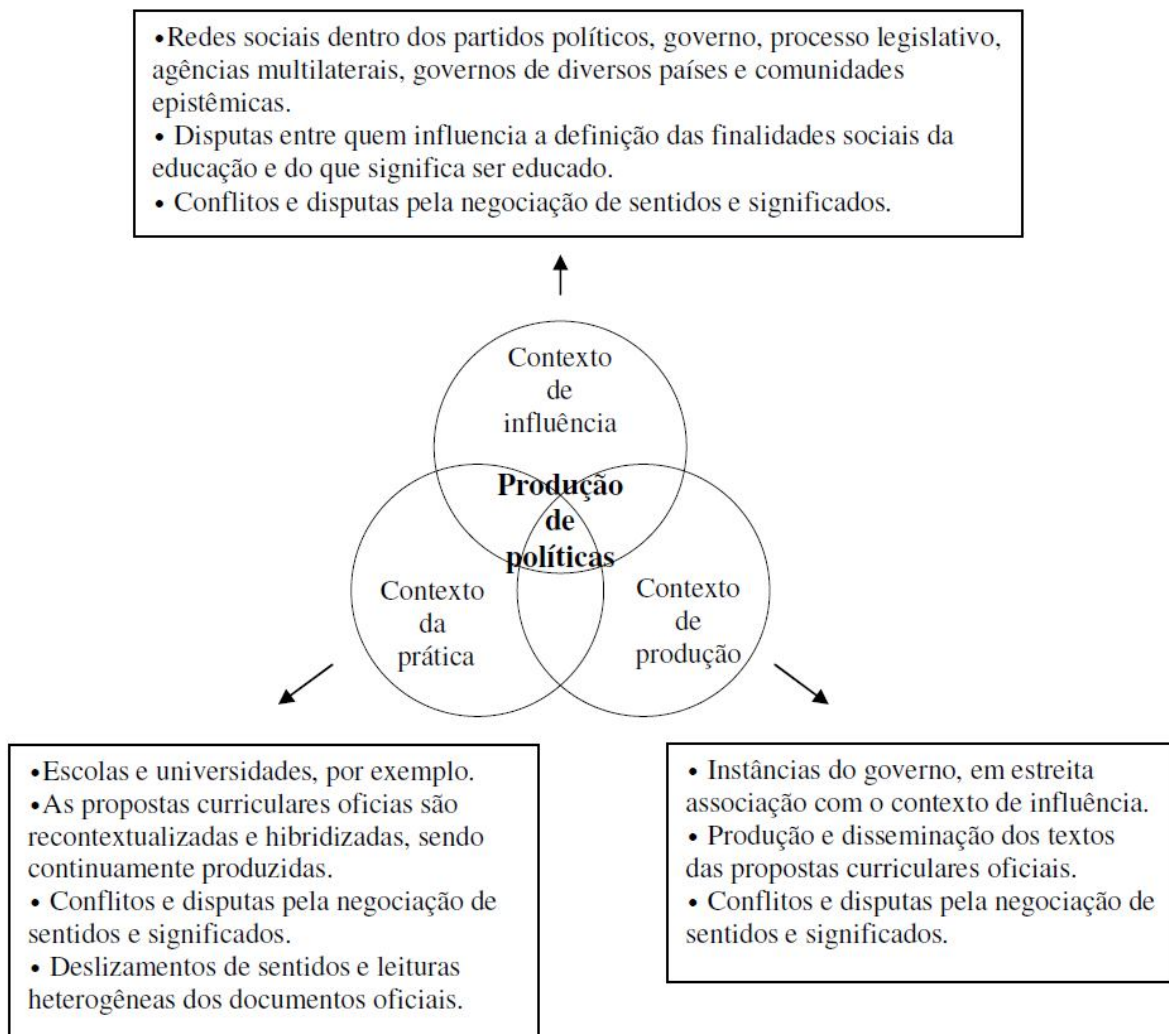


Figura 1 – Esquema proposto por Terreri (2008) que mostra os contextos políticos por Ball e Bowe (1992) e o processo de produção das políticas curriculares.

A forma como a produção das políticas curriculares se dá pode ser mais bem compreendida se trouxermos à discussão os conceitos de *recontextualização* e de *hibridismo*, e a combinação dos mesmos por meio da noção de *recontextualização por hibridismo*. Lopes (2004, p. 113), apoiada em Ball, defende que “as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações”. Apoiada em Bernstein (1996, 1998 *apud* LOPES, 2005), ela aponta que, na *recontextualização*, os textos produzidos ou não pela esfera oficial, ao circularem junto aos grupos sociais da educação,

são fragmentados, com alguns fragmentos mais valorizados do que outros e, quando associados a outros novos fragmentos, resultam em outras ressignificações.

Lopes (2005) destaca, também, que, na medida em que entendemos as políticas curriculares como políticas culturais, podemos associar o conceito de *hibridismo* aos processos de *recontextualização* dessas políticas. Para a autora, esses processos são produtores de discursos híbridos (LOPES, 2004) e, nesse sentido, dialogando com Stephen Ball e com Nestor Garcia Canclini, Lopes (2004) entende o Currículo como um campo de produção cultural. Operando com a categoria *hibridização*, e questionando Basil Bernstein, a autora indica que possamos perceber, então, o processo de *recontextualização* como sendo não verticalizado e não hierárquico. Nesta direção, devemos deixar de entender as políticas curriculares como meras ações de seleção, de produção, de distribuição e de reprodução do conhecimento (LOPES, 2005), passando a enxergá-las como políticas culturais que visam a obter 'supostos' consensos. Recorro, ainda, a Lopes (2005) para dizer que as orientações curriculares centralizadas tendem a projetar certas identidades e a regular os seus sentidos. Lopes (2005), baseando-se nas contribuições de Canclini⁹ (2008), entende, todavia, que as reinterpretções das orientações oficiais tendem a dissolver e a se mesclar com práticas e teorizações advindas de lugares múltiplos, produzindo associações aparentemente contraditórias.

⁹ Canclini em seus estudos sobre a cultura urbana mostra como os monumentos urbanos, por exemplo, perderam o seu caráter legitimador do que é tradicional. Estes ao tornar-se parte da trama urbana constroem interseções entre o moderno e o pós-moderno. Haveria para Canclini três processos que contribuem para esse fenômeno: o descolecionamento, a desterritorialização e a produção de gêneros impuros. O descolecionamento está relacionado ao entrecruzamento entre o culto e o popular. Para o autor "as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis e, portanto, desaparece a possibilidade de se ser culto conhecendo o repertório das 'grandes obras', ou ser popular porque se domina o sentido dos objetos e mensagens produzidos por uma comunidade mais ou menos fechada" (Canclini, 2008). As descoleções, para o autor, são capazes de romper as hierarquias, ainda que não possam dissolver as diferenças entre classes (Lopes, 2005). A desterritorialização envolve a perda de uma relação natural entre cultura e território geográfico e social e traz consigo um outro processo associado que seria o reterritorialização, onde as produções simbólicas assumiriam novos espaços territoriais. A produção de gêneros impuros, por fim, seria o resultado do descolecionamento e da desterritorialização e reterritorialização, que constituem (ou constituiriam) gêneros híbridos.

O processo de recontextualização por hibridismo pode se dar em diferentes instâncias, ou seja, ele pode ocorrer na circulação de concepções sobre determinadas políticas entre os países, na apropriação de concepções sobre políticas ou de políticas formuladas por agências multilaterais por governos nacionais, na circulação de políticas entre o governo central e os governos estaduais e municipais de um determinado país e, por fim, na circulação das políticas entre os governos estaduais e municipais e a escola e os espaços produtores de materiais didáticos e de apoio ao trabalho docente. Entendo que a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ, é um exemplo interessante pelo fato de sua história, bastante recente, permitir acessar aspectos dessas várias 'circulações', possibilitando uma melhor compreensão de como se dá o processo de produção de políticas no contexto de produção.

Tomando por base o conceito de recontextualização por hibridismo, entendo e ressalto a relevância, juntamente com Lopes (2006), de olhar para os diferentes contextos de produção das políticas curriculares na tentativa de compreender a produção e a negociação de sentidos dada a essas ações. Compreendo, assim, que os atores que compõem os diferentes contextos devem ser entendidos como protagonistas de disputas e de conflitos, ainda que em posições assimétricas, atuando de modo a recontextualizar e a reinterpretar as definições curriculares oficiais, atribuindo-lhes sentidos que emergem das brechas, das omissões e dos silenciamentos existentes nos documentos oficiais.

Compreendo, também, que este movimento ocorre em múltiplas direções e, assim, da mesma forma com que são reinterpretadas as orientações oficiais, estas reinterpretações informam a formulação de novas definições curriculares. Este fato nos permite perceber, como propõe Ball, o fazer curricular como um processo que envolve uma circularidade onde as orientações oficiais alimentam a prática e esta, em seu fazer cotidiano, acaba por orientar a formulação de novas orientações oficiais (BALL, 2001).

Defendo, então, baseando-me em Ball & Bowe (1992 *apud* LOPES, 2006), a noção de que a disciplina escolar Educação Ambiental foi produzida, no município de Armação dos Búzios, RJ, em um processo circular, produtor de uma

articulação contínua entre diferentes sujeitos pertencentes a distintos contextos. Este posicionamento reforça a ideia dos vários contextos como arenas de disputas de sentidos e de significados, as quais produzem aparentes consensos. Dialogando com autores como Stephen Ball e Alice Casimiro Lopes, saliento que não vejo entre eles uma hierarquização fixa, mas uma contínua circulação de textos e discursos, sujeitos a recontextualizações por hibridismo e a hibridizações em diferentes tempos e espaços curriculares.

Neste trabalho, considero, então, que a Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios¹⁰, RJ, ao promover discussões em torno da matriz curricular que acabou por levar, entre outras ações, à implementação da disciplina escolar Educação Ambiental, comportou-se como um espaço que compõe o contexto de produção do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992, *apud* LOPES, 2006). Assim, entendo que o corpo técnico da referida secretaria, ao receber orientações vindas tanto por meio de leis federais quanto por documentos produzidos na esfera do Ministério da Educação, as reinterpreto e, em um processo de recontextualização, atribuiu-lhes novos sentidos. Tais sentidos se materializaram, por exemplo, em documentos como a matriz curricular que regula os temas e os conteúdos a serem trabalhados na disciplina escolar, assim como os pareceres sobre ela que circularam no Conselho Municipal de Educação de Armação dos Búzios, RJ. Considero, então, que, no caso aqui investigado, o Ministério da Educação atua como um dos contextos a influenciar a produção de políticas de currículo no município. Além disso, nesse trabalho, o que entendo por contexto da prática refere-se aos coordenadores e professores da disciplina escolar em questão, assim como todo o ambiente escolar, sujeitos e lugares que estariam se apropriando e produzindo novos sentidos sobre e para a Educação Ambiental na escola, em um constante processo de recontextualização das orientações vindas dos contextos de produção e de influência.

1.3 A Educação Ambiental na Educação Básica

¹⁰ A partir de 2009 a secretaria passa a se chamar Secretaria Municipal de Educação e Ciências, passando a tratar também de questões relacionadas ao desenvolvimento científico daquele município.

Com o intuito de familiarizar o leitor com os principais eventos que marcaram a área de Educação Ambiental, faço um breve histórico da emergência da temática como foco da atenção de educadores. Saliento, contudo, que este é *um* recorte que conduz o meu olhar para o tema e que dá destaque a momentos que são reconhecidamente representativos para a inserção da Educação Ambiental no universo escolar. Reconheço, portanto, que a área conta com outros acontecimentos não relatados aqui, que contribuem fortemente para sua consolidação¹¹.

Um dos marcos iniciais da Educação Ambiental foi a Conferência das Nações para o Ambiente Humano, em 1972, na cidade de Estocolmo. Deste encontro resultou a Declaração sobre o Ambiente Humano, também conhecida como Declaração de Estocolmo, que expressa como direito fundamental às gerações futuras um ambiente sadio e não degradado. Ainda na década de 1970, em Belgrado¹² e Tbilisi seriam definidos os fundamentos da Educação Ambiental. Na Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada no ano de 1977, foram definidas as características, os objetivos e as estratégias a serem seguidas internacional e nacionalmente pelas ações de Educação Ambiental. Loureiro (2004) aponta que este foi um encontro de referência para a Educação Ambiental pois, além de estar situado em um momento histórico muito importante, envolveu a participação de numerosas representações de Estado. Posteriormente, isto é, no ano de 1979, acontece na Costa Rica o ‘Seminário de Educação Ambiental para a América Latina’. Neste mesmo ano, em nosso país, o Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e a Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental do Estado de São Paulo (CETESB) publicam o documento ‘Ecologia – Uma proposta para o ensino de 1º e 2º graus’.

¹¹ Para um panorama mais abrangente sobre a constituição tanto dos movimentos sociais que se dedicam à Educação Ambiental como do campo acadêmico que vem se consolidando, ver Loureiro, 2004 e 2006, e Matos, 2009.

¹² Em Belgrado, no ano de 1975, foi realizado um Encontro Internacional em Educação Ambiental onde fora criado o Programa Internacional de Educação Ambiental que lançou os princípios orientadores para a Educação Ambiental, dentre eles, a definição de seu caráter contínuo, multidisciplinar, integrado às diferenças regionais e atento aos interesses nacionais. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>

Cabe ressaltar que, no período em que surgem os primeiros debates internacionais sobre Educação Ambiental, o Brasil encontra-se com um regime militar ditatorial instaurado, o que faz com que essas discussões cheguem ao país muito mais pelo resultado de pressões internacionais do que pela influência de movimentos sociais de cunho ambiental (LOUREIRO, 2004). Assim, ainda que a Política Nacional de Meio Ambiente – expressa na Lei Federal nº 6.038 de 31 de agosto de 1981 – traga como um de seus princípios a “educação ambiental, em todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (inciso X, art. 2º), as ações eram realizadas de modo centralizado e sem a participação popular.

De acordo com Loureiro (2003 e 2004), a própria agenda ambientalista da década de 1970 e início da década de 1980 produzia sentidos hegemônicos marcadamente conservacionistas, os quais pautavam suas reivindicações e suas ações na preservação do patrimônio natural e na resolução de problemas ambientais identificados. Para o autor, a Educação Ambiental que se pensava e praticava era fortemente voltada para o ensino de Ecologia e para a resolução de problemas, com forte sentido comportamentalista e tecnicista (LOUREIRO, 2004), deixando de lado, portanto, discussões e reflexões que levassem a um aprofundamento das causas dos problemas ambientais em foco.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, que representou a abertura à democracia no Brasil, constitui um importante marco para a Educação Ambiental no Brasil, uma vez que esta passa a constar em um artigo que viria, mais tarde, a contar com lei federal específica. No início dos anos de 1990, mais especificamente no ano de 1992, acontece no Rio de Janeiro a Conferência da ONU. Neste evento, o Brasil apresenta um Relatório Nacional que traz os dados referentes ao meio ambiente no país, contando com um item específico sobre a Educação Ambiental. O relatório reconhece, por exemplo, que, em sua gênese, esta esteve mais associada aos órgãos públicos do meio ambiente do que àqueles relacionados à educação, justificando esse fato a pouca maturidade conceitual da Educação Ambiental à época (LOUREIRO, 2004). Autores como Loureiro (2004) consideram essa questão problemática e central para entender o

porquê de a Educação Ambiental estar à margem do processo educativo. Afinal, para o autor, quando a Educação Ambiental é percebida desta maneira, ela acaba por gerar práticas descontextualizadas, voltadas para a resolução de problemas de ordem física do ambiente, deixando de lado pontos significativos para o entendimento destes problemas como questões sociais e categorias teóricas centrais da educação. Contrapondo-se a esse discurso hegemônico, Oliveira e Ferreira (2007, p. 4-5) percebem as ações de Educação Ambiental desenvolvidas no espaço escolar não como subsidiárias da Ecologia ou da Educação, mas como “produtoras de conhecimentos escolares com características próprias e diferenciadas das ações sobre a temática em espaços não escolares”. Para as autoras, é na oscilação entre tradições acadêmicas, utilitárias e pedagógicas, em confronto com os conteúdos historicamente trabalhados no bojo das disciplinas escolares, que se insere a Educação Ambiental no currículo escolar.

Ainda em 1992, foi criado, no Brasil, o Ministério do Meio Ambiente (MMA). Nesse mesmo ano, o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis instituiu Núcleos de Educação Ambiental e o Ministério da Educação criou os Centros de Educação Ambiental (MATOS, 2009). Outro passo importante na consolidação da Educação Ambiental no Brasil foi a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental. Para Matos (2009, p.34), esse programa:

Discorre sobre as diretrizes, objetivos e ações em Educação Ambiental no âmbito do governo federal brasileiro e menciona a educação ambiental enquanto prática dialógica que objetiva o desenvolvimento de consciência crítica da sociedade brasileira, comprometida com uma abordagem da problemática ambiental que interrelacione os aspectos sociais, ecológicos, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos e éticos.

No documento anteriormente mencionado, dentre outros princípios que são caros à Educação Ambiental aparecem discursos que fortalecem os sistemas de ensino e o meio ambiente, além dos conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade. Esses conceitos aparecem, igualmente, em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para o Ensino Fundamental (PCN),

referenciais curriculares produzidos com base na Lei 9.394/1996 e publicados em 1997. Os PCN definem, entre outros, o meio ambiente como um tema a ser trabalhado transversalmente, ou seja, permeando os objetivos e as orientações expressas em cada área do conhecimento.

Ao analisar os PCN, Macedo (1999) destaca que, nestes materiais, embora a proposição dos temas transversais constitua uma tentativa de articulação das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, ela acaba contribuindo para a manutenção da estrutura curricular vigente, sem indicar qualquer forma alternativa pela qual se daria o trabalho com os temas transversais. Em posição divergente, a professora Denise Segura – que desenvolveu sua dissertação investigando como a Educação Ambiental se insere na escola pública – defende que os PCN contribuíram significativamente para a consolidação da Educação Ambiental na escola ao indicarem o meio ambiente como tema transversal, favorecendo uma abordagem interdisciplinar. Apesar disso, ela adverte que a operacionalização dos pressupostos sustentados no documento deve levar em conta a forma fragmentada como, muitas vezes, o conhecimento é concebido no espaço escolar, além da própria organização do tempo de trabalho nas escolas (SEGURA, 2001). Apesar de entender as ressalvas que são feitas à concepção dos PCN e à pouca atenção dada por este documento à forma como os temas transversais devem ser inseridos no currículo disciplinar, entendo, concordando com Matos (2009), que a discussão que se coloca no documento é um importante marco para a Educação Ambiental na Educação Básica.

Por fim, um importante marco legal para a área constitui-se na Política Nacional de Educação Ambiental, expressa na Lei 9.795/1999, a qual destaca que a Educação Ambiental deve fazer parte do processo educativo mais amplo. A lei versa sobre os princípios que devem orientar a Educação Ambiental, além de dar ênfase ao que considera os seus objetivos fundamentais, dentre eles “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” (inciso I, art. 5º). No que refere ao ensino formal, o documento legal destaca que a Educação

Ambiental na educação escolar é aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas e engloba: (i) a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); (ii) a educação superior; (iii) a educação especial; (iv) a educação profissional; (v) a educação de jovens e adultos. Em outro momento, a lei define que “a Educação Ambiental será desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (art. 10) e seu parágrafo primeiro traz a determinação de que a Educação Ambiental não deverá ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

É precisamente neste ponto que se concentram grande parte dos debates entre pessoas e grupos que se propõem a discutir a Educação Ambiental na escola. Se há aqueles que defendem que a temática deve ser abordada como um tema transversal, sendo tratada pelos diferentes componentes curriculares da Educação Básica, há os que vêem na estrutura disciplinar e na própria organização do trabalho docente fatores que dificultariam uma abordagem mais integrada do tema. A questão sobre a não disciplinarização da Educação Ambiental, supostamente considerada consensual, é problematizada por autores como Oliveira (2007). Essa autora explicita que, de um lado, estão posicionados aqueles pesquisadores e/ou militantes que, historicamente, atuam na área ambiental e que, por entenderem a complexidade e a multidimensionalidade da temática, defendem que o meio ambiente não deve ser objeto de uma disciplina específica ou foco do trabalho de apenas um professor, mas de toda a comunidade escolar (FRACALANZA, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2007). De outro lado estaria a comunidade escolar que, muitas vezes, encontra na possibilidade de uma eventual disciplinarização a saída que asseguraria à temática ambiental espaço e tempo no currículo escolar (OLIVEIRA, 2007).

Oliveira (2007), que parte de uma concepção crítica e emancipatória, entende que a Educação Ambiental produzida pelos diferentes grupos sociais que têm se envolvido, historicamente, com a questão ambiental tem abandonado um caráter ‘conteudístico’, isto é, centrado na transmissão de conteúdos, além de não pretender ser normativa e/ou ditar padrões de comportamento. Para a autora,

importa menos se a Educação Ambiental encontra-se disciplinarizada ou não, mas como a abordagem dessa temática tem se constituído no âmbito escolar. Afinal, o que muitas vezes tem sido observado é a delegação da responsabilidade do trabalho com a temática ambiental aos professores de disciplinas escolares que são percebidas como possuindo uma maior correspondência com o tema. Oliveira e Ferreira (2007) e Oliveira (2009), por exemplo, em investigação realizada sobre o tema no contexto do ensino de Ciências e Biologia, no estado do Rio de Janeiro, percebem a Educação Ambiental frequentemente trabalhada sob a forma de projetos, os quais envolvem os professores dessas disciplinas escolares. Na mesma direção, uma pesquisa sobre as práticas escolares de Educação Ambiental realizada em 2006 pelo MEC/INEP, em parceria com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), mostra que, embora a temática apareça inserida no currículo escolar sob outras formas, sua inserção em disciplinas escolares já existentes é o que mais aparece.

Em relação ao tratamento da Educação Ambiental como disciplina escolar, Lima e Vasconcellos (2007) apontam para tensões que ocorrem entre o campo acadêmico que se dedica à Educação Ambiental, as políticas públicas desenvolvidas para a área, os resultados dos censos escolares e a própria pesquisa desenvolvida pelo MEC/INEP. Afinal, se na referida pesquisa a maior parte das escolas declara que a inserção da temática ambiental se dá por meio de disciplinas escolares já existentes ou, então, da realização de projetos, uma parte expressiva das escolas também indica que a temática tem sido trabalhada por meio de disciplinas especificamente criadas para tal, sobretudo no estado do Rio de Janeiro (TRAJBER e MENDONÇA, 2006).

Neste estado, duas experiências relatadas no documento do MEC/INEP chamam a atenção. A primeira delas tem sido desenvolvida em algumas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, por meio do 'Programa de Atividades Complementares'. Esse programa instituiu um espaço e tempo no currículo escolar que permite que a comunidade escolar eleja uma temática relevante para ser trabalhada, a qual, em muitos casos observados, tem sido a Educação Ambiental. A segunda experiência foi encontrada em uma instituição no

município de Macaé – a Escola Municipal de Pescadores –, a qual atende um público específico que encontra na pesca a sua principal atividade econômica. Dentre as disciplinas oferecidas por essa escola está a ‘Relações Sócio-Ambientais’ que se propõe a discutir questões de ordem mais instrumental, ligadas, predominantemente, ao ensino de Ecologia, mas que traz alguns elementos de ordem social e econômica. Autoras como Lima e Vasconcellos (2007) e Lima e Ferreira (2010) entendem que os mecanismos empreendidos pelas duas experiências constituem-se em estratégias que garantem tempo e espaço na grade curricular e que se configuram em importantes cenários para o trabalho da temática ambiental. Lima e Ferreira (2010) salientam, ainda, que experiências como a observada no município de Macaé, ao integrarem conteúdos mais fortemente vinculados com uma área técnica do conhecimento a questões sociais mais amplas, produzem novos sentidos para a interdisciplinaridade.

A despeito das colocações anteriores, Oliveira (2007, p. 106) argumenta que “não se tem notícia de nenhuma reivindicação de que a Educação Ambiental seja uma disciplina específica”. Percebemos, contudo, que, a cada dia mais, cresce a oferta de disciplinas de Educação Ambiental em cursos de graduação e de pós-graduação¹³, há a publicação de livros e a criação de periódicos dedicados exclusivamente à temática¹⁴, são numerosos os eventos destinados a militantes, pesquisadores e educadores¹⁵ e pode ser até mesmo verificada a criação de cursos de pós-graduação *lato sensu*¹⁶ e *stricto sensu*¹⁷. Santos (1989 *apud* MACEDO E LOPES, 2002, p. 76) analisa que grupos inovadores tendem a criar “mecanismos de institucionalização de suas ideias, ampliando seus mecanismos de comunicação e divulgação de resultados (periódicos, congressos, etc)”. Uma

¹³ Refiro-me, por exemplo, à disciplina Educação Ambiental oferecida tanto para a graduação em Pedagogia e como eletiva para certas Licenciaturas quanto para os cursos de Mestrado e de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

¹⁴ Refiro-me a periódicos como a Revista Brasileira de Educação Ambiental e a Revista de Pesquisa em Educação Ambiental.

¹⁵ Refiro-me a eventos como o Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, o Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental e o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental.

¹⁶ Refiro-me aos cursos de Especialização em Educação Ambiental oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e pela Universidade Cândido Mendes em parceria com o Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

¹⁷ Refiro-me ao curso de mestrado em Educação Ambiental oferecido pela Universidade do Rio Grande

outra vertente pela qual os grupos inovadores conseguiriam fortalecer a institucionalização de suas ideias é criando estratégias de disseminação de sua retórica nos bancos escolares. No caso das Ciências Biológicas, Selles e Ferreira (2005) argumentam que a escola exerceu papel fundamental para que esta ciência de referência passasse a ser socialmente reconhecida como um corpo de conhecimentos unificados. Na mesma direção, Macedo (1999) afirma que há casos que a criação de uma disciplina escolar acabam por favorecer a constituição de um campo, à medida que induz, na universidade, o surgimento de especialidades que antes não existiam.

Ainda neste sentido, entendo que, no ambiente acadêmico, está ocorrendo um esforço de compreensão das experiências escolares, com o intuito de entender as limitações e as possibilidades trazidas ao trabalho da temática ambiental por meio da disciplinarização¹⁸. Outros trabalhos, entretanto, têm direcionado o foco de suas análises para a forma como a temática tem sido proposta pelas esferas oficiais, ou seja, têm buscado compreender o que significa dizer que o meio ambiente, assim como outros temas importantes na formação dos cidadãos, deve ser trabalhado sob a forma de tema transversal. No entendimento de Oliveira (2007, p. 107), por exemplo:

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

Assim, nas palavras de Oliveira (2007), a proposição dos temas transversais pelo MEC constitui-se em uma tentativa de lidar com o caráter

¹⁸ Refiro-me, sobretudo, aos trabalhos já citados neste texto de autoria de Lima e Vasconcellos (2007), Lima e Loureiro (2009), Lima e Lopes (2009) e Lima e Ferreira (2010).

fragmentário dos currículos disciplinares. Afinal, os currículos organizados por meio das disciplinas já teriam ‘definido’ as questões que devem ser apresentadas e equacionadas pela escola, deixando de lado outras questões que estão mais ligadas aos interesses dos alunos. Assim, como a escola usualmente deixa de dar conta de questões que são hoje percebidas como vitais para a sociedade em que vivemos – tais como ‘meio ambiente’, ‘orientação sexual’ e ‘pluralidade cultural’ –, estas deveriam ser contempladas pelos temas transversais. Apesar disso, na avaliação formulada por Elizabeth Macedo (1999, p. 55):

Os temas transversais propostos pelo MEC apresentam-se como mais uma tentativa de articulação entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo, tendo por justificativa a incapacidade dessas mesmas disciplinas de dar conta da realidade social. A forma de articulação não está bem definida, o que nos leva a imaginar que dificilmente se efetivará no currículo vivido pelas escolas.

Macedo e Lopes (2002), em perspectiva que problematiza os temas transversais, entendem o potencial integrador que um currículo com temas organizados transversalmente possui. Entretanto, as autoras entendem que a utilização da ideia de transversalidade é ainda pouco expressiva, o que faz com que elas levantem “a hipótese de que, mesmo em currículos transversais, a força dos processos de administração curricular acabaria acarretando a organização das disciplinas, para controle do trabalho docente e/ou para controle das atividades dos alunos” (MACEDO e LOPES, 2002, p.74).

Autores como Lopes (2008) entendem que, para além da própria organização disciplinar da escola, o que resulta em uma fragmentação do conhecimento socialmente construído, haveria ainda uma atitude diante deste conhecimento que fortaleceria essa fragmentação. A autora argumenta que os processos de especialização permanecem como uma forma de regulação do conhecimento, passando a ser necessária a formação de especialistas que dialoguem com outros campos do saber (LOPES, 2008). Assim, dialogando com Lopes (2008), entendo que a opção pelo trabalho com o meio ambiente sob a

forma de um tema transversal é uma tentativa de dar conta e, ao mesmo tempo, de regular o diálogo da temática com os diversos campos do conhecimento.

É nessa perspectiva, portanto, que articula teorizações advindas da História e das Políticas de Currículo com a Educação Ambiental, que desenvolvi esse estudo, o qual busca entender um momento específico de emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, em um contexto produtor de políticas curriculares para a Educação Básica. Para a compreensão de como se deu esse processo, julgo fundamental considerar características deste município e entender de que forma estas se articulam com a ação curricular em foco. Entendo, em consonância com Santos (1990), que uma investigação sócio-histórica da disciplina escolar Educação Ambiental – pensando, inclusive, nas razões que motivaram a sua criação – deve considerar a multiplicidade de fatores que vieram interferindo nessa constituição. Retomo, então, as noções de estabilidade e de mudança curriculares produzidas por Ferreira (2005 e 2007), entendendo que estes processos não são excludentes e resultam de uma maior ou menor articulação entre esses diversos fatores. Nessa perspectiva, no próximo capítulo analiso aspectos sociais e políticos do município de Armação dos Búzios, RJ, além de apresentar as fontes de estudo utilizadas.

CAPÍTULO II

Armação dos Búzios, RJ: apresentação das fontes de estudo, do município e de sua rede educacional

Neste capítulo, inicio apresentando as minhas fontes de estudo, as quais se constituíram: em materiais sobre a constituição do próprio município de Armação dos Búzios, RJ; em documentos produzidos no âmbito da Secretaria e do Conselho Municipal de Educação; em depoimentos coletados com profissionais que fizeram parte do quadro da secretaria à época da emergência e/ou da implementação da disciplina escolar Educação Ambiental. Começando o diálogo das discussões travadas no Capítulo I com essas fontes, produzo uma breve história do município de Armação dos Búzios, RJ, e de sua rede educacional. Busco, nesse processo, compreender certas características do município – que possui uma curta história desde a sua constituição em 1995 – que levaram a Secretaria de Educação a incluir na grade curricular do Ensino Fundamental, ainda que por um curto tempo, a referida disciplina escolar.

2.1. A construção dos dados desta investigação

Como destaquei anteriormente, busco compreender como ocorreu a emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, e, para tal, realizo essa investigação buscando cruzar elementos da História das Disciplinas Escolares com aspectos das Políticas de Currículo. Procuro evidenciar a produção de políticas curriculares no contexto de produção, com destaque para a circulação de políticas elaboradas em outros contextos, que ocorre nessa esfera. Quero construir, com isso, *uma* história da disciplina escolar Educação Ambiental situada em um contexto sócio-histórico específico, o que inclui, entre outros aspectos, certas características do município em questão.

Entendendo as disciplinas escolares como construções sociais específicas para o espaço escolar (MACEDO e LOPES, 2002), julgo importante analisá-las privilegiando os caminhos que este artefato percorreu até o momento de sua

implementação na rede municipal em questão. Dou, então, especial destaque às políticas produzidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, entendendo essa esfera como constituinte do contexto de produção do ciclo de políticas proposto por Ball (2001). Valorizo, assim, as ações empreendidas pelos diferentes profissionais que ocupam os mais diversos cargos dentro da estrutura da secretaria e que estiveram, de alguma forma, envolvidos na concepção e na implementação da disciplina escolar em foco. É neste sentido que optei por utilizar fontes de estudo diversificadas, as quais incluem: (i) estudos sobre a constituição do próprio município de Armação dos Búzios, RJ; (ii) documentos produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, como as Matrizes Curriculares empregadas em dois momentos históricos distintos, os relatórios anuais elaborados pelos professores em que são registradas as avaliações sobre o trabalho com a disciplina escolar e documentos que circularam na secretaria, entre os professores e no Conselho Municipal de Educação; (iii) documentos produzidos no âmbito do Conselho Municipal de Educação, como o parecer que autoriza a alteração da Matriz Curricular com a inclusão da disciplina escolar Educação Ambiental; (iv) entrevistas realizadas com diferentes atores que se envolveram, de alguma forma, na concepção e/ou implementação da disciplina.

Baseio-me nas recomendações de Moreira (1994 *apud* FERREIRA, 2005) no sentido de ampliar e de diversificar as fontes de estudo de modo a evitar o risco de explicações simplistas sobre o processo em foco. Como diálogo com a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (1992), atendi as recomendações de Mainardes (2006) para as análises do contexto de produção de políticas investigado, optando pelo uso tanto de documentos escritos quanto da realização de entrevistas com os autores dos textos dessas políticas.

Dessa maneira, iniciei meu esforço de construção dos dados em que se baseia essa investigação realizando um levantamento dos documentos escritos sobre a disciplina Educação Ambiental produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Armação dos Búzios, RJ. A partir desse primeiro contato e da realização de uma espécie de entrevista 'piloto' com uma funcionária da secretaria, pude identificar determinados sujeitos que estiveram à frente do

processo de concepção da disciplina escolar Educação Ambiental, assim como aqueles que se envolveram de alguma forma na sua implementação. Nesse processo, pude identificar aspectos que se referiam às justificativas pelas quais a secretaria requeria ao Conselho Municipal de Educação essa implementação. Busquei, assim, conhecer as retóricas que foram sendo forjadas para justificar a constituição da referida disciplina escolar no município em questão.

Considero, baseando-me em Goodson (2008), que as disciplinas escolares não são 'entidades monolíticas', mas se comportam, sobretudo, como 'amálgamas' mutáveis de subgrupos com interesses distintos e em disputa por *status*, recursos e território, materializando, visivelmente, as disputas que são travadas entre tradições e concepções sociais distintas. Percebo, entretanto, que a simples leitura dos textos curriculares nem sempre nos permite apreender as tensões, disputas e conflitos envolvidos no processo. Assim, busquei identificar sujeitos que se envolveram na concepção e na implementação da disciplina escolar investigada, elaborando um roteiro de entrevista semi-estruturada que abordasse aspectos como: o envolvimento dos diversos atores sociais que participaram dos processos de concepção e de implementação da disciplina escolar Educação Ambiental; como se deu a concepção desse componente curricular; quais foram os diálogos estabelecidos com outras políticas curriculares; como ocorreu a implementação da disciplina nas escolas municipais de Armação dos Búzios, RJ. Esses tópicos gerais foram desdobrados em quatro blocos de perguntas que orientaram as entrevistas semi-estruturadas realizadas (ANEXO I).

Foram realizadas, ao todo, quatro entrevistas semi-estruturadas: (1) com uma funcionária da Divisão de Projetos; (2) com a então Secretária Municipal de Educação; (3) com o coordenador da disciplina escolar Educação Ambiental no ano de 2007; (4) uma entrevista coletiva da qual participaram a dirigente do Departamento Educacional da Secretaria, a chefe da Divisão de 2ª a 4ª séries desse Departamento e o coordenador da disciplina no ano de 2008. Como disse anteriormente, minha opção por estes atores se deu por meio de uma espécie de entrevista 'piloto' concedida a mim pela funcionária da Divisão de Projetos, com quem estabeleci contato por ocasião de um curso de formação de Educadores

Ambientais iniciado em 2006, no município de Macaé. Todas as entrevistas foram realizadas em outubro e novembro de 2008, após uma primeira incursão pelas leituras teórico-metodológicas e pelas fontes escritas até então coletadas.

Faço aqui uma breve apresentação dos profissionais que, gentilmente, aceitaram participar da pesquisa. Busco, nessa apresentação, explicitar a formação acadêmica de cada um destes profissionais, suas trajetórias profissionais e os cargos que ocupavam na época em que foram entrevistados. Informo que, embora todos os profissionais tenham autorizado o uso das entrevistas, eu optei pelo uso de nomes fictícios em todas as citações, de modo a resguardar um 'certo' sigilo acerca de quem aceitou participar do processo.

- **Joana** – Formada para atuar como professora das séries iniciais, possui graduação em Língua Portuguesa, pós-graduação em Psicopedagogia e está matriculada em um curso de Especialização em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. À época da realização da entrevista, ocupava o cargo de Secretária Municipal de Educação de Armação dos Búzios, RJ;
- **Marília** – É pedagoga e orientadora educacional. À época da realização da entrevista, participava de um curso de formação de Educadores Ambientais¹⁹ promovido pelo Projeto Pólen e cursava, também, uma pós-graduação em Educação Ambiental. É professora efetiva da rede municipal e passou a trabalhar, em 2005, na Divisão de Projetos da Secretaria Municipal de Educação, seção que tinha por função o apoio a projetos educacionais que aconteciam nas instituições escolares;
- **Laura** – É, originalmente, professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, possuindo graduação em Letras e pós-graduação em Gestão Escolar. Começou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de

¹⁹ O Projeto Pólen, como apresentei na Introdução desta pesquisa, é uma medida mitigadora dos impactos gerados pela Atividade de Produção e Escoamento de Petróleo e Gás na Bacia de Campos. O projeto tem como objetivo central a implementação de Pólos de Educação Ambiental em treze municípios do litoral norte do estado do Rio de Janeiro. Estes pólos são responsáveis pelo desenvolvimento de projetos de EA e são geridos por servidores das prefeituras ligados à Secretaria de Educação ou de Meio Ambiente. Esses servidores participaram de um curso de formação de educadores ambientais promovido pelo Projeto Pólen.

Armação dos Búzios, RJ, em 2005 e dirigia, na época da entrevista, um dos dois departamentos que faziam parte da estrutura dessa secretaria;

- **Isabel** – É professora do 1º segmento do Ensino Fundamental e, também, professora de Matemática. Atuou como coordenadora pedagógica em escolas da rede e, em 2005, começou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião da entrevista, dirigia a Divisão de 2ª a 4ª séries;
- **João** – É professor de Ciências da rede municipal de educação e atuou como coordenador dessa disciplina escolar no ano de 2008;
- **Antonio** – É professor de Ciências da rede municipal de educação desde 2002, desenvolvendo projetos de Educação Ambiental e de integração entre as disciplinas escolares na escola em que atuava. Em 2006, foi convidado para atuar como coordenador de Ciências em toda a rede e, no mês de abril daquele mesmo ano, foi chamado para orientar as duas professoras que atuavam com a disciplina escolar Educação Ambiental.

Após a realização das entrevistas, fiz um novo levantamento de documentos escritos na Secretaria e no Conselho de Educação do município. Posso afirmar, então, que a coleta de dados dessa investigação encerrou-se em dezembro de 2008. Assim, embora já se tenha notícias de outros acontecimentos que interferiram na dinâmica curricular do município de Armação dos Búzios, RJ, o que incluiu, no final do ano de 2009, a exclusão da própria disciplina escolar Educação Ambiental, estes, por uma limitação de tempo e do próprio desenho assumido por essa investigação, não foram foco das análises que apresento nessa dissertação.

Por fim, penso ser importante destacar uma vez mais que não pretendi aqui realizar qualquer tipo de juízo de valor sobre a inserção da temática ambiental no currículo escolar sob o formato disciplinar. Reconheço, entretanto, que construo *uma* história da disciplina escolar Educação Ambiental em que podem ser vislumbradas referências teóricas e concepções sociais construídas ao longo de minha trajetória acadêmica. Assim, me apoio em Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008) ao apostar em uma análise que privilegia a linguagem das possibilidades, buscando uma compreensão dos processos que levaram à produção dessa

disciplina escolar, ao invés de julgar a pertinência dessa construção de modo disciplinar.

2.2. O município e a rede de ensino de Armação dos Búzios, RJ

O município de Armação dos Búzios, localizado na Baixada Litorânea do estado do Rio de Janeiro, é conhecido internacionalmente por suas belezas naturais que atraem turistas do Brasil e do mundo. Neste município, o turismo é considerado o principal segmento econômico e mobiliza uma parcela expressiva da população que trabalha em pousadas, hotéis, restaurantes, quiosques, lojas, agências de turismo, entre outros (BARBOSA, 2003). O desenvolvimento dos setores ligados ao turismo trouxe, contudo, uma série de impactos ambientais associados à ocupação desordenada do espaço urbano, a qual leva a inúmeros prejuízos ambientais e sociais, estes, em grande parte, ainda mais acentuados nas épocas de alta temporada, período em que a população da cidade aumenta em muitas vezes o seu número (BARBOSA, 2003).

Outra vocação do município de Armação dos Búzios é a pesca. De acordo com Paiva (2004), até a década de 1990, a pesca artesanal era amplamente praticada neste município, que conta com uma grande associação de pescadores, estando a ela associados diversos profissionais. Esta atividade encontra em Armação dos Búzios determinadas características geográficas que proporcionam as condições necessárias para o seu desenvolver. Afinal, o município localiza-se em uma região que sofre a influência de duas correntes marinhas de água fria – a corrente do Brasil, de águas mais superficiais, e a corrente das Malvinas, de águas mais profundas –, que trazem com seu afloramento muitos nutrientes, proporcionando uma expressiva riqueza e abundância de espécies marinhas (PAIVA, 2004). A atividade, contudo, começou a ser impactada a partir da intensificação do turismo que se deu, sobretudo, a partir da década de 1980. Muitos desses impactos estão fortemente associados à aspectos como: a pesca predatória que se dá no litoral do município e é praticada por barcos de turistas ou mesmo de indústrias ligadas à pesca; a utilização de ‘bombas de ar’ pelos barcos

pesqueiros das indústrias que acabam matando diversos cardumes; a retirada clandestina de elementos da natureza como os corais; a prática de atividades recreativas na orla do município; a poluição decorrente do acentuado crescimento imobiliário sem o devido planejamento urbano (PAIVA, 2004). Como podemos observar, todos esses problemas ambientais estão firmemente vinculados às atividades turísticas ou delas decorrem.

Estas são características que, a partir do que pude perceber por meio das entrevistas com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, têm despertado a atenção do poder público, uma vez que os gestores entendem ser necessário tomar medidas que caminhem no sentido de combater as ações que, em determinado grau, têm comprometido as atividades econômicas do município. Vale lembrar que Armação dos Búzios possui uma história de constituição bastante recente, tendo sido considerado um distrito do município de Cabo Frio até o ano de 1995. No que se refere ao turismo, já nas décadas de 1940 e 1950 Armação dos Búzios, uma então vila de pescadores, começa a ser procurada por membros das elites cariocas e paulistas, que recebiam em suas casas personalidades que acabaram por atrair os olhares da imprensa internacional. A partir da década de 1970, muitos argentinos chegam ao local – grande parte tentando fugir da crise econômica que assolava o país –, compram propriedades e se estabelecem (BARBOSA, 2003).

É com a construção da ponte Arthur Costa e Silva, em 1973, que liga os municípios do Rio de Janeiro e de Niterói, que o acesso à península fica facilitado. Esse afluxo de visitantes acabou por gerar uma ocupação acelerada do solo. Barbosa (2003), em sua dissertação de Mestrado, pontua que as famílias que anteriormente ocupavam o núcleo central do município acabaram por se deslocar para bairros mais distantes e, nesse mesmo momento, começa a chegar ao município um contingente expressivo de imigrantes em busca de oportunidades geradas pela construção civil e pelo próprio desenvolvimento do distrito. Apesar disso, Barbosa (2003) destaca que o distrito não mereceu da administração municipal de Cabo Frio muita atenção. Estas características foram, aos poucos, gerando certa insatisfação em determinados setores da sociedade civil, o que

acabou resultando na emancipação de Armação dos Búzios.

O surgimento do município se dá, então, em 1995, trazendo como uma das heranças para a gestão que assumia o poder a grade curricular praticada nas escolas de Cabo Frio. No que se refere à nova rede municipal de ensino, esta passou a ser formada por escolas estaduais que foram sendo municipalizadas, além de outras que foram sendo construídas à medida que o município foi crescendo. Como elucida o depoimento de uma das entrevistadas:

Nós tínhamos algumas escolas, até algumas estaduais, que foram municipalizadas. Então, o município emancipou, o município foi crescendo. À medida que ele ia crescendo também iam sendo construídas escolas, atendendo necessidades (Joana).

Joana entende que, por sua constituição história, o povo 'buziano' acaba por manter relações bastante estreitas com o município de Cabo Frio, o que resulta em uma espécie de ambiguidade que, para ela, é vista como 'falta' de identidade. Essa entrevistada, que é nascida em Armação dos Búzios, afirma que coexistem duas vertentes identitárias. A primeira estaria ligada ao *glamour* trazido à localidade pela chegada de Brigitte Bardot, que fez com que a mídia internacional lançasse sobre a região suas lentes, dando visibilidade a todo um grupo de pessoas que, mais tarde, viria à Armação dos Búzios como turistas. Para ela, a chegada da atriz cria uma história para o município que não é a história contada pelos 'buzianos'. Segundo a entrevistada, a outra vertente seria, então, uma história construída pelos diversos:

Buzianos natos, mesmo, que sabem que nós viemos de uma aldeia de pescadores, tem toda uma história de colonização da nossa cidade, de como era a exploração que se fazia aqui [em Búzios] da pesca da baleia, de toda essa história que existe (Joana).

A rede municipal de educação da qual falamos contava, até novembro de 2008, época em que foi realizado o trabalho de campo dessa investigação, com dezesseis escolas, sendo uma delas uma creche. No que refere, especificamente, à disciplina escolar Educação Ambiental, Marília – entrevistada que, em 2005, atuava na Divisão de Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios

– relata que a sua emergência não foi precedida de discussões e/ou de um maior envolvimento de outros atores externos à estrutura organizacional da secretaria. Percebo, todavia, que já havia no município a intenção de se implementar mudanças no tratamento recebido pela Educação Ambiental no currículo escolar. Afinal, conforme consta no Parecer do Conselho Municipal de Educação, que autoriza a alteração da Matriz Curricular do Ensino Fundamental com a inclusão da disciplina escolar Educação Ambiental, entre outras, uma das justificativas para a tal implementação é o fato de constar nas metas do plano de governo da gestão municipal daquela época a inclusão, no currículo escolar, do *ensino de Educação Ambiental*. Ainda segundo a entrevistada, essa disciplina escolar surge em um momento no qual se observa o crescimento da especulação imobiliária, o que acaba gerando uma série de impactos ambientais. É a partir desse cenário, segundo a entrevistada Marília, que a secretaria começa a pensar a inserção da temática ambiental nas escolas da rede municipal de ensino.

Como já expus anteriormente, grande parte das críticas à abordagem transversal da temática ambiental na escola aponta que a atribuição difusa da responsabilidade do trabalho de tal questão acaba por resultar no fato de, muitas vezes, tal abordagem não chegar a ser assumida de fato por ninguém. Esse tipo de percepção é compartilhada por parte dos entrevistados dessa investigação quando declaram que, antes da implementação da disciplina escolar, não havia um trabalho consolidado sobre a temática ambiental no município. Marília destaca, por exemplo, que a Educação Ambiental da qual se tinha relatos estava, muitas vezes, associada a projetos ou a eventos pontuais, tal como o ‘Dia do Meio Ambiente’.

Marília entende, então, que a emergência da disciplina escolar Educação Ambiental é uma ação extremamente inovadora, uma vez que não havia relatos de experiência como essa no município. Para ela:

Não tinha nada que se aproximasse da disciplina, não. E nem nas, vamos dizer assim, nem na [disciplina escolar] Geografia e em Ciências, que se aproximam mais, também não existia nenhum trabalho específico nessas disciplinas ligado à Educação Ambiental, não. Era, normalmente, ligada a datas comemorativas e algumas ações pontuais dentro do município (Marília).

Nesse trecho da entrevista, Marília, ao reconhecer que grande parte das ações de Educação Ambiental ocorre em projetos desenvolvidos no âmbito das disciplinas escolares, traz, também, como elemento, o fato de o trabalho da temática ambiental estar, muitas vezes, mais fortemente associado às disciplinas escolares Biologia, Ciências e Geografia. Tal associação pode ser percebida como ligada a uma concepção amplamente difundida de que a Educação Ambiental dirige seu olhar para a preservação e a conservação de aspectos físicos do meio ambiente, visão que tem sido combatida por uma expressiva parcela da produção acadêmica que, ao focar na dimensão social, reconhece nela a origem de grande parte dos problemas ambientais. É nessa tensão, gerada pelos embates travados em um campo em definição, que são construídas retóricas que chegam às escolas brasileiras e informam de diversas maneiras os rumos que os trabalhos com a temática ambiental tomarão. Nesse movimento, Ferreira e Oliveira (2007) e Oliveira (2009) indicam que a inserção da Educação Ambiental na escola está, em determinados momentos, mais vinculada a objetivos utilitários e/ou pedagógicos, levando em conta para a seleção dos conteúdos critérios de relevância social, enquanto, em outros momentos, está mais comprometida com objetivos acadêmicos, dialogando mais fortemente com algumas ciências de referência.

Laura, outra entrevistada, reforça a impressão de Marília afirmando que as notícias do município sobre trabalhos com a temática estavam restritos a eventos e datas comemorativas, tais como o 'Dia do Meio Ambiente' e o 'Dia da Árvore', em abordagens pontuais e sem um caráter mais duradouro. Ela salienta, porém, que apesar de não poder afirmar ocorrer em toda a rede, não raro, eram desenvolvidos projetos nas escolas que tinham um tempo de duração mais prolongado e que, frequentemente, envolviam um grupo maior de docentes. Corroborando esta impressão, temos os trabalhos de Ferreira e Oliveira (2007) e de Oliveira (2009), nos quais as autoras afirmam que as ações escolares de Educação Ambiental estão, muitas vezes, inseridas em projetos que, por sua vez, estão vinculados de alguma maneira às disciplinas escolares Ciências e/ou Biologia. Também o material do Censo Escolar de 2001 observa que grande parte das escolas que declaram fazer

Educação Ambiental a fazem por meio de projetos (TRAJBER e MENDONÇA, 2006). Tal vinculação desses projetos às disciplinas escolares já existentes no currículo, quando realizada dessa forma, acaba por delegar a certos profissionais a tarefa de explorar a temática ambiental na escola. Não é a toa que, na análise realizada, percebe-se a disciplina escolar Educação Ambiental sendo assumida por uma profissional relacionada ao ensino de Ciências. Neste sentido, revisito trabalhos de autoras, como Macedo e Lopes (2002) e Lopes (2008), em que elas alertam para o fato de que determinadas formas de organização curricular, ao se afastarem da organização disciplinar tradicional, acabam resultando na emergência de novas disciplinas escolares, com o objetivo de controlar não só o trabalho docente, mas também o dos alunos. Ou seja, mesmo que determinadas temáticas sejam marcadas por um discurso integrador, muitas vezes, observamos no ambiente escolar uma tendência à disciplinarização de certos conteúdos em razão de esta ser a forma hegemônica de organização do trabalho.

Antonio, que foi o primeiro coordenador dessa disciplina escolar, ressalta que apesar de a Educação Ambiental dever ser trabalhada em todo o currículo escolar, poucos são os professores que o fazem. Afinal, como o entrevistado afirma:

Poucos são os que trabalham [a temática ambiental], porque hoje em dia o professor tem duas, três matrículas, tem duas matrículas mais contrato, mais não sei o quê, então o professor acaba não dando conta. Não dá conta nem da vida dele, quanto mais da Educação Ambiental e dos temas transversais dos PCN. Então, acho que criando esse espaço, acho que ficou mais fácil de infiltrar a Educação Ambiental no meio formal (Antonio).

A fala de Antonio é bastante esclarecedora, uma vez que expõe a fragilidade de determinadas propostas de integração curricular, como os temas transversais. Macedo (1999) argumenta que a concepção dos temas transversais, ao optar por considerar a estrutura disciplinar vigente nas escolas, faz com que estes tenham que se 'encaixar' nos espaços disciplinares já existentes. Nessa perspectiva, a seleção e a organização do conhecimento escolar tomam por base uma suposta lógica interna das disciplinas escolares e não os temas transversais defendidos nos PCN

(MACEDO, 1999). Essa forma de conceber a organização do conhecimento escolar acaba por deixar de lado a abordagem de determinados temas transversais, uma vez que os consideram secundários quando comparados aos conteúdos disciplinares. Esse é um dos motivos que fortalece – como no caso da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ – certos discursos em prol da disciplinarização de determinados conteúdos, pois esta acaba sendo uma forma de conferir espaço e tempo que garanta o trabalho com a temática no espaço escolar. Essa opção pela disciplinarização está, em grande medida, atrelada ao fato de a organização curricular disciplinar ter se constituído como hegemônica no pensamento educacional brasileiro, aspecto que, como aponta Lopes (2008), se materializa na organização de materiais como os livros didáticos e na própria organização curricular da formação dos professores e da Educação Básica.

Outra questão levantada por Antonio refere-se à carga horária dedicada pelos professores aos seus diversos vínculos empregatícios. Como atesta o entrevistado, esses profissionais estão, muitas vezes, envolvidos com duas ou mais instituições de ensino, disso resultando uma escassez de momentos de encontro tanto entre professores de uma mesma disciplina escolar quanto de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o tempo disponível que teriam para a discussão sobre os temas transversais, o potencial integrador dos mesmos e o próprio planejamento de ações integradas acaba sendo dedicado aos outros espaços nos quais atuam. Esta seria uma segunda justificativa para a implementação de uma disciplina escolar específica como aquela que foi criada no município de Armação dos Búzios, RJ. Afinal, ainda que os todos os membros do corpo docente não possam se dedicar ao planejamento de ações integradas de Educação Ambiental, haveria sempre um docente que teria por objetivo central a abordagem dessa temática na escola.

Ainda que o exposto anteriormente justifique, em certa medida, a opção realizada pela secretaria no sentido de disciplinarizar a Educação Ambiental, há uma série de outros fatores ‘invisíveis’ à primeira vista, que não estão diretamente relacionados às dificuldades do trabalho com a temática no espaço escolar, mas que entendendo terem contribuído decisivamente para tal iniciativa. Um deles refere-se ao que foi abordado por Marília quando sinaliza, em seu depoimento, uma demanda na

secretaria no sentido de atender à Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática 'História e Cultura Afro-brasileira'. A entrevistada afirma que, nesse contexto, foi criada uma espécie de 'brecha' no currículo do município para a inserção de outras temáticas, tal como a Educação Ambiental. Posso dizer, então, que a emergência da disciplina escolar Educação Ambiental ocorre, no município de Armação dos Búzios, RJ, no âmbito de um processo maior de enriquecimento da matriz curricular do Ensino Fundamental, do qual também participaram a história e a cultura afro-brasileira e a língua inglesa.

É nesse sentido que retomo a ideia já explicitada da construção de uma identidade 'buziana' como um objetivo importante a ponto de entrar na pauta de discussão dos projetos que são implementados pela Secretaria Municipal de Educação. Afinal, a afirmação de uma 'necessidade' de construção de uma identidade 'buziana' e, mais do que isso, do resgate de uma história que precede a visibilidade que Armação dos Búzios teve no cenário nacional e internacional, é um dos grandes eixos que orientam parte dos trabalhos empreendidos por esse órgão. Joana, por exemplo, em um momento da entrevista, sustenta que a reconstrução dessa história e a construção de uma identificação do povo com o lugar em que eles vivem passa por algumas mudanças curriculares que, com o tempo, "vão conferindo uma certa identidade a essa rede [municipal de educação]".

Assim, entendo que a implementação, no Ensino Fundamental do município de Armação dos Búzios, RJ, de determinadas temáticas – tais como a 'Cultura Afro-brasileira', a 'Educação Ambiental' e a 'Língua Inglesa' – pode ser considerada uma tentativa de construção de uma identidade que valorize a história e as riquezas daquele território, produzindo retóricas que promovam a preservação do ambiente, o respeito pelo povo que construiu o município e uma maior conscientização acerca da vocação turística do lugar. Foi nesse contexto que a disciplina escolar Educação Ambiental começou a ser implementada, em 2006, nas onze escolas que compunham a rede na época, em todas as turmas da antiga 2ª série, atual 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento inicial, ela assume um caráter de projeto, contando, entretanto, com espaço e tempo específico na grade curricular e estando ligada à Divisão de Projetos, sob a coordenação da professora Marília. No ano

seguinte, isto é, em 2007, ela deixa de ser considerada uma espécie de projeto e adquire, efetivamente, o *status* de disciplina escolar, passando a estar ligada às Divisões de 1^a a 4^a e de 5^a a 8^a séries e contando com um coordenador específico.

Embora a secretaria já soubesse da existência de ações de Educação Ambiental nas escolas da rede municipal, a implementação da disciplina escolar não foi precedida de um levantamento prévio sobre o conteúdo dessas ações. Marília declara, por exemplo, que muito do que passou a conhecer sobre essas ações partiu de um diagnóstico socioambiental que chegou à secretaria. Segundo ela:

Não, a rede não fez isso [mapeamento de ações de Educação Ambiental na escola]. A gente conseguiu esse diagnóstico por conta do Projeto Pólen²⁰, que acabou mapeando e a gente começou a se dar conta do que estava acontecendo no município (Marília).

Como já indiquei anteriormente, a disciplina escolar Educação Ambiental foi concebida pelos funcionários da secretaria, não tendo envolvido o corpo docente e nem outras parcelas da comunidade escolar em discussões para avaliar a inserção da mesma no currículo escolar. Apesar disso, não parece ter havido nem apoio e nem muita resistência a ela. Afinal, nas palavras de Laura, percebo que tanto a disciplina escolar Educação Ambiental quanto a disciplina escolar Cultura Afro-brasileira chegam à escola e são, em certa medida, tratadas com uma certa indiferença por parte do corpo docente, uma vez que:

No primeiro momento, como eu falei, é tudo novidade, não é? E toda novidade já é recebida com os dois pés atrás e, se depender, o corpo inteiro, não é? Então, no início, todo mundo fez meio, uma carinha de... Mas os professores dessas séries falavam assim: é uma hora a

²⁰ “O projeto [Pólen] tem como objetivo promover condições necessárias para que diferentes pessoas representantes da sociedade civil ou da esfera estatal dos municípios construam e resgatem saberes significativos, metodologias e valores necessários numa prática dialógica para: i) fortalecimento da autonomia individual e coletiva necessárias à organização e ao progresso e controle social; ii) compreensão da diversidade e complexidade das questões ambientais, suas causas, seus efeitos e suas inter-relações; iii) o desenvolvimento de ações mobilizadoras junto às comunidades que contribuam para o encaminhamento de questões ambientais. Para isso, foram pensados processos formativos como cursos de formação de educadores ambientais e de princípios em gestão ambiental voltados para professores e técnicos, representantes das secretarias de Meio Ambiente e de Educação e também lideranças locais da sociedade organizada de municípios da região dos lagos e norte-fluminense participantes do projeto, e a implantação de pólos de Educação Ambiental nos municípios.” (BOZZELLI, LOPES e SANTOS, 2009)

menos que eu trabalho (...). Legal, então, ele foi uma pessoa a menos a atrapalhar dentro dessa, desse processo de gestação, não é? Da disciplina. Então, a princípio, não foi bem, muito bem recebida. Nem vou dizer pra você que foi assim, que todo mundo disse: nossa Educação Ambiental! Que legal! Tudo vai mudar! (Laura)

Cabe lembrar que, aliado ao processo de implementação da disciplina escolar Educação Ambiental, havia uma luta por parte dos professores da rede municipal de Armação dos Búzios, RJ, pela redução da carga horária de trabalho semanal. Tal reivindicação foi, em certo momento, atendida pela secretaria e, com isso, as disciplinas escolares Matemática e Português acabaram tendo seu número de tempos semanais reduzido. Se, por um lado, isso gerou descontentamento nos professores dessas disciplinas escolares, por outro lado, eles haviam conquistado a redução da jornada de trabalho que era pleiteada. Para Marília, o fato de os professores terem sido beneficiados com a redução da carga horária evidencia uma disposição da secretaria em atender a solicitação dos professores sem prejudicá-los individualmente. Segundo ela, isso pôde contribuir para que as eventuais resistências à redução da carga horária de disciplinas escolares tradicionais para a inserção de novos componentes curriculares fossem se apaziguando. Nesse sentido, recorro aos trabalhos de Santos (1990) e de Goodson (1997), autores que abordam aspectos da estabilidade e da mudança curriculares para sustentar que, se a constituição das disciplinas escolares pode ser compreendida como estando, em certa medida, ligada a fatores internos a elas – como as diferentes tradições que coexistem dentro dos grupos disciplinares e/ou a vinculação das disciplinas escolares a uma área acadêmica específica –, ela também se encontra relacionada a fatores externos como, no caso da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ, a política educacional do município e suas condições históricas, sociais, políticas e ambientais. Cabe dizer que, apesar de perceber a distinção existente entre fatores internos e externos às disciplinas escolares, não

entendo essas duas categorias como sendo estanques, percebendo-as, como Ferreira (2005 e 2007) em constante e profícuo diálogo.

Para exemplificar como essas condições interferem sobre a constituição da disciplina escolar aqui investigada, cabe salientar que, na época de sua implementação, esse componente curricular contava com apenas uma professora, a qual possuía um contrato de trabalho temporário com a Prefeitura. Essa professora já trabalhava como professora contratada da prefeitura, atuando com a disciplina escolar Biologia para o Ensino Médio. No final de 2005, o seu contrato foi renovado e ela foi convidada para lecionar Educação Ambiental nas 2ª séries do Ensino Fundamental. Dessa forma, ainda que a emergência dessa disciplina escolar tenha promovido um mecanismo de mudança curricular – uma vez que envolveu a implementação de um novo componente na grade curricular das escolas do município de Armação dos Búzios, RJ –, ela constitui-se, também, em um mecanismo de estabilidade, na medida em que a sua criação envolve um diálogo mais intenso com conteúdos historicamente relacionados à disciplina escolar Biologia, seja pela escolha da referida professora, seja pelo próprio enfoque que a Educação Ambiental tem tido na Educação Básica (Oliveira e Ferreira, 2007; Oliveira, 2009). Assim, aqueles temas e conteúdos que já possuíam espaço e tempo na grade curricular, ainda que com outros enfoques e objetivos, conquistam, com a emergência dessa disciplina escolar, mais prestígio e *status* no currículo escolar.

Apesar dessa aproximação com a disciplina escolar Biologia – e, por aproximação, com a disciplina escolar Ciências, uma vez que ambas vêm sendo historicamente ministrada pelos mesmos professores –, houve uma preocupação por parte da secretaria em se fazer uma distinção entre esta e a nova disciplina escolar que emergia. Para tanto, a secretaria instituiu a figura do coordenador de disciplina, um profissional responsável por orientar o trabalho do professor com os conteúdos que viriam a fazer parte da mesma. Joana, a então secretária de Educação, afirma que essa opção foi feita a partir de uma certa resistência mostrada pelos professores, que não percebiam em que medida a nova disciplina escolar se diferenciaria, por exemplo, da disciplina escolar Ciências. Nesse contexto, a função do coordenador seria a de definir o ‘olhar’ que deveria ser dado aos conteúdos da

disciplina escolar Educação Ambiental, além de garantir certa 'unidade' curricular em todas as escolas que compõem a rede municipal de Armação dos Búzios.

A partir da implementação da disciplina escolar Educação Ambiental, a entrevistada Marília, que, na época, era coordenadora de projetos da Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, RJ, começou a trabalhar com a professora regente no que viria a constituir esse componente curricular. De acordo com ela, as dificuldades encontradas estiveram predominantemente ligadas ao fato de se tratar de um trabalho 'pioneiro', no qual as pessoas envolvidas não tinham conhecimento de qualquer outra experiência na qual pudessem se basear. Marília declara que as primeiras discussões travadas entre ela e a professora regente centraram-se na seleção dos conteúdos. Retomando o diálogo com o campo do Currículo, reafirmo que esse processo não é pacífico, uma vez que envolve uma série de interesses que, por meio de disputas e de conflitos, acabam por valorizar certos conteúdos em detrimento de outros (LOPES, 1997). No caso aqui investigado, apesar de não poder afirmar que os interesses que ambas as entrevistadas eram, necessariamente, conflituosos, entendo que suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais estão imersas em certas tradições que vieram sendo trazidas, a todo o momento, para as disputas em torno das decisões curriculares.

Corroborando esta percepção, trago o depoimento de Laura que, na época da emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município, era a responsável pelo Departamento de Educação da secretaria. Ela afirma que, embora a temática tenha sido exaustivamente discutida pelo grupo que estava encarregado da implementação do componente curricular, o processo não foi acompanhado da consolidação de uma matriz curricular e/ou ementa na qual constasse os conteúdos básicos a serem abordados. Para a entrevistada, isso proporcionou uma certa autonomia tanto para que a professora regente quanto para que a própria Marília pudessem optar por determinados conteúdos, metodologias, abordagens e práticas.

Dessa maneira, como a disciplina escolar Educação Ambiental não contou, em um primeiro momento, com um direcionamento mais específico garantido pela fixação de uma matriz curricular, a professora regente optou por privilegiar determinadas atividades práticas. Assim, a temática 'horta' foi eleita como ponto de

partida para o trabalho, tendo sido na própria implementação da disciplina escolar que foi produzido um 'protótipo' do que viria a ser a matriz curricular, o que fica explicitado na fala da entrevistada Marília:

E aí ela [a professora] fazia o trabalho nas escolas e nós tínhamos um encontro mensal, onde ela me passava o trabalho que ela realizava na escola, mas era pouco tempo, porque ela tinha as onze escolas e a carga horária dela era, praticamente, todas, em sala de aula (...) A gente não tinha muito tempo. (...) Ela também não tinha muito tempo de encontro com a equipe da escola, equipe pedagógica. (...) Ela trazia a proposta: *Marília*, pensei em fazer isso. Então, os temas trabalhados, o conteúdo trabalhado era muito do que ela sentia com a turma, o que a turma trazia, a demanda da turma, [os] conhecimentos prévios. Em cima disso, ela ia montando o projeto de trabalho de 2006.

Posso dizer, então, que certos aspectos permearam a constituição da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ: o 'curto' espaço de tempo entre a sua concepção e uma efetiva implementação da mesma, o que resultou em um 'pouco' tempo disponível para que a professora regente, ao lado da coordenadora, fizesse o planejamento das aulas; o fato de a mesma profissional ter que ministrar a disciplina escolar em todas as escolas da rede, permanecendo, portanto, um tempo reduzido em cada instituição escolar, o que acabou limitando as possibilidades de discussões e de um planejamento integrado com outros membros do corpo docente. Esses aspectos, no entanto, não impediram que a professora regente produzisse um currículo para a disciplina escolar, levando em conta um desejo de se discutir questões relativas ao meio ambiente por meio de elementos trazidos pelos alunos acerca do contexto local.

Embora as relações estabelecidas entre as comunidades disciplinar e epistêmica sejam analisadas com mais atenção no Capítulo III desse trabalho, cabe aqui a tessitura de breves considerações sobre esses diálogos que vieram constituindo a disciplina em foco. Posso dizer que, se a disciplina escolar adquiriu, inicialmente, um caráter mais próximo às Ciências Biológicas e, mais

especificamente, à Ecologia – muito por conta da formação da professora regente e, conseqüentemente, da sua opção por trabalhar com atividades práticas relativas à construção de uma ‘horta’ –, no seu desenvolver, ela foi se aproximando das construções produzidas na ‘jovem’ área da Educação Ambiental. Nesse sentido, a entrevistada Marília destaca o momento em que ela inicia um curso de formação de educadores ambientais, um espaço que considerou de fundamental importância para a constituição do que viria a ser a matriz curricular da disciplina escolar Educação Ambiental, uma vez que permitiu um contato mais próximo com alguns referenciais que têm constituído os discursos hegemônicos sobre o tema.

Essa mescla de orientações, ora mais associadas a questões relativas às Ciências Biológicas e à Ecologia, que privilegiaram mais fortemente as características naturais do município de Armação dos Búzios, ora com posicionamentos colocados pelo campo da Educação Ambiental e, mais especificamente, daqueles com maior aproximação da teoria crítica e emancipatória que têm constituído os discursos hegemônicos deste campo teórico, vão construindo a disciplina escolar por meio de um processo que identifico como sendo o de *recontextualização por hibridismo*, tal qual descrito por Lopes (2005). Recorro a Macedo (2003) e a Terreri (2008) para esclarecer, contudo, que entendo essa mescla de orientações como sendo o resultado de processos que estão para além uma visão simplista que a percebe como uma mera questão de seleção de elementos de tradições distintas, mas que envolve, sobretudo, a produção de culturas híbridas onde são negociadas as várias tradições que estão em disputa.

Retomando os estudos de Ball e Bowe (1992) e de Lopes (2005, 2006 e 2008), percebo a elaboração, a implementação e, mais tarde, a consolidação da disciplina escolar Educação Ambiental como um processo em que as orientações produzidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, RJ – aqui considerado como pertencente ao contexto de produção do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) –, circularam no contexto da prática e, nessa circulação, foram sendo fragmentadas e mescladas com outros fragmentos de textos que vieram sendo produzidos em outras esferas. Entendo, com isso, que as orientações inicialmente formuladas para o trabalho foram, ao longo do

desenvolvimento da disciplina escolar, estabelecendo novos diálogos. Esta perspectiva me permite olhar para as políticas educacionais entendendo-as como fruto de articulações e de reinterpretações que ocorrem em múltiplos contextos, sem o estabelecimento de hierarquias fixas (LOPES, 2005). É neste sentido que percebo, apoiando-me em Lopes (2005) e, mais especificamente, na leitura que esta autora faz sobre os trabalhos de Nestor García Canclini, a política curricular formulada no município de Armação dos Búzios, RJ, como uma política cultural que visa a orientar o trabalho docente, produzindo determinados ‘consensos’. Lopes (2005) argumenta, contudo, que a produção desses consensos não implica em um apagamento das diferenças, mas, pelo contrário, no favorecimento de uma heterogeneidade e variedade de discursos a informar a disciplina escolar Educação Ambiental.

As políticas curriculares que resultaram na emergência da disciplina escolar Educação Ambiental, por trazerem em sua constituição uma heterogeneidade discursiva sobre a área, permitiram aos diferentes leitores uma variedade de interpretações sem, no entanto, fixar identidades da disciplina escolar Educação Ambiental. Afinal, apesar de projetarem determinadas identidades e pretenderem regular os sentidos das mesmas, nem sempre essas projeções e regulações desejadas são alcançadas (LOPES, 2005). Assim, ao longo de 2007, ano em que a disciplina escolar atingiu um número maior de escolas e uma abrangência mais ampla de séries do Ensino Fundamental, observa-se uma diversificação bastante expressiva de abordagens sobre as temáticas ambientais trabalhadas, de seleções teóricas realizadas pelos docentes e de opções metodológicas para o trabalho no espaço-tempo disciplinar.

Como anteriormente mencionado, o ano de 2007 foi marcado por uma ampliação do atendimento da Educação Ambiental, deixando a disciplina de ser exclusiva da 2ª série e passando a atender até a 6ª série do Ensino Fundamental. Ainda assim, minha análise das entrevistas indica que a Educação Ambiental continuou não tendo um *status* de disciplina propriamente dita, sendo ainda considerada um enriquecimento da matriz curricular. Com isso, apesar de possuir tempo e espaço na grade curricular das escolas do município e de contar com professor específico para o trabalho com a temática, a entrevistada Laura afirma que

a Educação Ambiental não estava sendo considerada uma disciplina escolar, uma vez que não aprovava ou reprovava os alunos. Essa ambivalência apontada por Laura, que percebo marcar a história da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, é problematizada por autores como Macedo (2004, 2006), Lopes (2005), Gabriel *et al.* (2008) e Terreri (2008). Gabriel *et al.* (2008), por exemplo, destaca que a apropriação do conceito de ambivalência, ao contrário de considerar como contraditórias as posições dos diversos sujeitos envolvidos, amplia as possibilidades de compreensão das potencialidades de produção de discursos contra-hegemônicos nas políticas de currículo. Neste sentido, argumento que, mesmo optando-se pela inserção da Educação Ambiental sob um formato disciplinar, os atores envolvidos na implementação de tal ação apostaram no potencial integrador que a temática ambiental poderia ter no currículo escolar.

A entrevistada Isabel pondera que a intenção de se inserir a disciplina escolar Educação Ambiental nas turmas de 5ª e 6ª séries foi intencional pelo fato de a secretaria considerar os estudantes dessas turmas como protagonistas em um processo de educação ambiental a ser promovido nos espaços escolares. Ela entende que a escola, a partir do segundo segmento do Ensino Fundamental, tem promovido a fragmentação do conhecimento socialmente produzido, na medida em que opta por uma organização disciplinar do currículo. Isabel aponta, então, que um dos objetivos de inserção da referida disciplina escolar foi o de, a partir dela, promover uma integração dos diferentes componentes curriculares. Outra entrevistada, Laura, ao falar sobre a opção de se inserir a disciplina escolar Educação Ambiental nessas séries, justifica argumentando que a fragmentação do conhecimento não resulta, necessariamente, da disciplinarização, mas da postura dos professores diante dos saberes com que têm de lidar na escola. No que refere a isso, trago novamente o trabalho de Macedo e Lopes (2002) para reforçar o entendimento de que a organização disciplinar tem se imposto, historicamente, como uma tecnologia de organização curricular. Dessa forma, mesmo em propostas que objetivam uma ação integrada – como fica evidente nas falas das entrevistadas desse estudo –, a opção acaba sendo a organização disciplinar (LOPES, 2008).

Laura considera que essa integração curricular é mais facilmente realizada pelos professores que atuam nas séries iniciais do que por aqueles que lecionam no segundo segmento do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Para ela:

O professor de Ensino Médio, de segundo segmento, ele é formado numa disciplina, não é? Quando você... Você tem a formação pedagógica, depois até você faz a opção por outras, por uma graduação específica, mas você parte do todo. Tem a visão do todo. O professor de segundo segmento, ele foca na sua disciplina e ponto (Laura).

Essa mesma entrevistada ressalta, ainda, que o fato de terem optado por essa natureza ambígua na caracterização da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, ora como enriquecimento de matriz quando se refere ao primeiro segmento, ora com *status* de disciplina quando se refere ao segundo segmento, diz respeito à forma como a escola tem, historicamente, lidado com a organização do conhecimento escolar nas diferentes etapas do Ensino Fundamental. Afinal, para Laura, a abordagem desse conhecimento no primeiro segmento teria uma perspectiva muito mais integradora do que no segundo segmento. Além disso, entendo que conceder à Educação Ambiental o *status* de disciplina escolar significava conceder o reconhecimento necessário para que a comunidade percebesse a importância social dessa temática. Cabe aqui retomar o entendimento de Goodson (2008) sobre as disciplinas escolares como sendo amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições com interesses distintos e em disputa por *status*, recursos e território. Nessa busca pelo *status* de disciplina escolar, com tempo e espaço garantidos na grade curricular do município, a Educação Ambiental conseguiu, no período investigado, se fortalecer como algo socialmente relevante.

Assim, a disciplina escolar Educação Ambiental que, em 2006, ocorreu como um projeto piloto nas 2ª séries do Ensino Fundamental, passou a atingir, em 2008, uma parcela maior da rede municipal de Armação dos Búzios, RJ, conquistando mais fortemente o *status* de disciplina escolar ao abranger, também, o segundo segmento do Ensino Fundamental. Com isso, a Educação Ambiental vai se consolidando no município contando, inclusive, com a elaboração de um referencial

curricular para orientar o trabalho docente. Afinal, ao longo de 2007, várias discussões foram travadas na secretaria e entre o coordenador da disciplina e os professores no sentido de se construir tal referencial (anexo II). Em 2008, o referencial curricular se consolidou a partir da formação de grupos de trabalho dos professores do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental, os quais se debruçaram sobre a matriz construída ao longo de 2007, produzindo a matriz curricular que foi então submetida ao Conselho de Educação do município.

Dentre os principais atores que estiveram à frente do que viria a se constituir na matriz curricular da disciplina escolar Educação Ambiental, a entrevistada Laura destaca a participação da Marília. Afinal:

[Ela] direcionou os documentos, ela sentou com o coordenador, ela sentou com o coordenador e com os professores. Esse ano [2008], sentaram os três: ela, Denise²¹ e o coordenador pra poder é, é esmiuçar um pouquinho mais a matriz. Os documentos foram discutidos com os professores cada (...) Foram estudados pra poder se montar a matriz. Então, a gente espera que eles sirvam de referência (Laura).

Tomando como referência os escritos de Goodson (1997, p. 27), entendo que os diferentes atores envolvidos tanto na concepção da disciplina escolar quanto na elaboração da matriz curricular que viria a orientar o trabalho docente empregaram “uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas”. Nesse processo, destaco que a emergência dessa disciplina escolar não pode ser bem compreendida sem levarmos em conta aspectos ligados aos debates acadêmicos na Educação Ambiental e, mais especificamente, à sua inserção no espaço escolar. É importante frisar, por exemplo, que a Política Nacional de Educação Ambiental, materializada na Lei 9.795/1999, em seu artigo 10, determina que a Educação Ambiental seja desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidade do ensino formal. O texto da lei enfatiza, portanto, o potencial que a temática ambiental possui de ser trabalhado pelas diferentes áreas

²¹ Nome fictício.

do conhecimento presentes no currículo escolar. Ainda nesse artigo da lei, em seu parágrafo 1º, está presente a recomendação de que a Educação Ambiental não deva ser implementada como disciplina específica no currículo de ensino. Apesar disso, todas as pessoas entrevistadas vêm nessa recomendação uma espécie de 'brecha' para conduzir o trabalho de modo disciplinar, uma vez que não se nota uma proibição explícita a essa ação. É o que fica evidente na fala de Joana:

A lei diz assim: a Educação Ambiental 'não deve', mas não quer dizer que 'não pode'. Então, se 'não deve'. Olha, menino! Você não deve fazer isso, mas não é que não possa fazer. Então, a gente acabou... A Constituição de 88 dá uma autonomia muito grande ao município, a LDB [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996] fala das peculiaridades do município, que a grade tem de acompanhar e a gente se firmou nisso e foi sem medo.

Em direção semelhante, Laura destaca que a criação da disciplina escolar:

É um fortalecimento. É um espaço de discussão. Você pode não envolver o restante da escola inteira. A gente sabe que, naquele momento, aquele aluno vai estar tendo alguma noção básica de Educação Ambiental. Entendeu? É a garantia, na verdade, a criação da disciplina é a garantia do espaço, é a garantia da discussão. Se isso vai ser tomado como projeto total, aí é apropriação. Cada um se apropria daquilo que quer, não é? Dos conhecimentos que quer. Agora, naquele momento, a gente sabe que vai estar garantido o espaço.

Como anteriormente explicitado, Laura vê positivamente a criação da disciplina escolar Educação Ambiental, entendendo-a como uma tecnologia de organização curricular que garante o tempo e o espaço necessários à discussão da temática no âmbito escolar. Essa entrevistada destaca que a disciplina escolar foi inicialmente pensada como um projeto que possibilitaria a abordagem da temática ambiental na escola e, sob a alcunha de 'enriquecimento da matriz curricular', ainda que não possuindo o mesmo *status* de uma disciplina escolar, isso já garantiria a sua presença na grade curricular. Mesmo com essa história inicial, é interessante notar

que a abordagem da Educação Ambiental foi, na rede municipal de Armação dos Búzios, RJ, se encaminhando para o formato disciplinar. Afinal:

O foco nas disciplinas escolares justifica-se pelo fato de o currículo disciplinar, a despeito de todas as críticas a ele desenvolvidas ao longo dessa história, ser considerado a ideia pedagógica mais bem-sucedida da história do currículo. Tal fato mantém o desenvolvimento do debate curricular com base nas disciplinas. É por meio das disciplinas escolares que os professores se organizam em grupos, orientam sua formação e seu trabalho. É por intermédio da organização disciplinar que o trabalho de professores e alunos nas escolas é controlado: quem pode fazer o quê, quando, em que lugar, de que maneira; qual conteúdo é ministrado em que horário, em que lugar, por quais professores e para quais alunos (LOPES, 2005b).

Assim, ao passar a ser considerada mais fortemente uma disciplina escolar, a Educação Ambiental passa a se enquadrar nessa tecnologia de organização curricular em que são controlados os sujeitos, os tempos, os espaços e os saberes (MACEDO e LOPES, 2002). Dialogando com a perspectiva sócio-histórica na qual me baseio, entendo que essa disciplina escolar emerge com o objetivo de atender às demandas sociais do município, as quais se voltavam para uma ‘suposta’ necessidade de levar os alunos a reflexões acerca do meio ambiente. Destaco, mais uma vez, que uma estrutura semelhante foi criada para a inserção dos outros dois ‘enriquecimentos de matriz curricular’, os quais foram voltados para o ensino da ‘Cultura afro-brasileira’ e da ‘Língua Inglesa’. A capacidade que cada um desses componentes curriculares teve de se ‘transformar’, de modo mais efetivo, em disciplinas escolares, foge ao escopo desse trabalho. De qualquer modo, já nos sugere que suas distintas histórias possuem estreita relação com as comunidades disciplinares e epistêmicas que sustentam, ainda que provisoriamente, os discursos hegemônicos sobre cada uma dessas áreas. No que se refere à emergência da disciplina escolar Educação Ambiental aqui analisada, é essa questão que passo a abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

Comunidade Disciplinar e Comunidade Epistêmica: um diálogo em torno de status, recursos e território

Neste capítulo, busco evidenciar quais foram os diálogos estabelecidos entre o contexto de produção do ciclo de políticas de currículo – conforme proposto por Ball e Bowe (1992) e tal como foi discutido nos capítulos I e II desse trabalho – e a comunidade disciplinar que constitui o campo da Educação Ambiental no Brasil. Com isso, procuro dar foco à forma como determinadas construções teóricas produzidas no âmbito acadêmico da Educação Ambiental circulam pelo contexto de produção e são, em certa medida, apropriadas e recontextualizadas pelos atores que fazem parte desse contexto, sendo incorporadas aos documentos curriculares. Assumo que essa circulação pode ocorrer por meio dos textos que chegam aos espaços e aos profissionais que compõem o contexto de produção das políticas de currículo, mas também pela influência de certos representantes da comunidade disciplinar, os quais passam a compor a comunidade epistêmica em diferentes esferas do ciclo de políticas.

Com o intuito de esclarecer o que entendo por comunidade disciplinar, trago as formulações teóricas sobre esse conceito desenvolvidas, inicialmente, por Goodson (1997, 2008) e, posteriormente, por autoras brasileiras como Ferreira (2005, 2007), Lopes (2008a e 2008b), Macedo e Lopes (2002) e Selles e Ferreira (2005). De igual modo, apoio-me em Lopes (2005, 2006) para definir minha aproximação com a noção de comunidade epistêmica. Além de caracterizar ambas as comunidades, procuro evidenciar que elas não são estanques e que determinados sujeitos, ao circularem entre as mesmas, fazem com que certas concepções também circulem, influenciando as apropriações e as recontextualizações nessas comunidades disciplinar e epistêmica.

Busco, também, demonstrar que a área da Educação Ambiental – que conta com uma história bastante recente, cujo surgimento remonta, mais precisamente, às décadas de 1960 e 1970 – possui uma ampla variedade de

discursos em disputa, o que podemos perceber, por exemplo, ao colocar em diálogo os trabalhos de Loureiro (2004) e de Layrargues (2006). Na busca por hegemonia, alguns desses autores acabam influenciando mais marcadamente os textos produzidos no âmbito do contexto de produção das políticas de currículo, passando a compor, inclusive, a comunidade epistêmica. Procuo, então, perceber como os atores dessa comunidade disciplinar ligada à Educação Ambiental e o referido contexto de produção têm se articulado para, reciprocamente, garantirem o espaço e o tempo necessários à disseminação de suas retóricas.

3.1 Comunidade disciplinar e disciplina escolar: uma mútua constituição da Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ

Com vistas ao estabelecimento de diálogos entre o contexto de produção do ciclo de políticas e as noções de comunidade disciplinar e epistêmica, inicio esta seção explicitando que, tomando como referência a definição proposta por Goodson (1997), assumo que a Educação Ambiental constitui uma comunidade disciplinar. De acordo com esse autor, a comunidade disciplinar pode ser compreendida como um grupo constituído por indivíduos, imbuídos de uma gama variável de missões ou imersos em distintas tradições, que se reúnem em torno de um campo disciplinar específico. No interior dessa comunidade, são empreendidas lutas concorrenciais em torno do que se quer estabelecer como sendo tanto a ciência de referência quanto a disciplina escolar. O autor entende que, para compreendermos as comunidades disciplinares, devemos concebê-las como uma arena em que estão em competição recursos e influência, como parte de um conjunto muito mais amplo de influências culturais (GOODSON, 1997).

Assim, seguindo a leitura de Ivor Goodson e levando em consideração o contexto de emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, compreendo este artefato curricular como fazendo parte de um contexto cultural mais amplo em torno do qual se mobilizam diferentes indivíduos com as mais variadas trajetórias. Entendo, então, a comunidade disciplinar de Educação Ambiental como sendo constituída pelos especialistas que produzem conhecimento científico nessa área, pelos militantes

ambientalistas que atuam nos mais variados espaços e pelos professores responsáveis pelas disciplinas acadêmica e escolar sobre o tema em diferentes espaços educativos. Todos esses atores constituem diferentes subgrupos que disputam os sentidos de e sobre Educação Ambiental tanto no campo científico quanto na escola. Afinal, como Goodson (2008) bem define, as disciplinas escolares não devem ser entendidas como entidades monolíticas, mas como amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que devem ser analisadas em termos de conflitos em busca de *status*, recursos e território.

No caso específico dessa investigação, percebo a emergência da disciplina escolar Educação Ambiental na rede municipal de Armação dos Búzios, RJ, como uma ação pioneira, uma vez que, conforme destacado no capítulo I, existe todo um debate no interior da comunidade disciplinar sobre a (não) disciplinarização da Educação Ambiental na Educação Básica, aspecto que acabou 'inibindo' iniciativas dessa natureza no âmbito escolar. Assim, não havia dentro da comunidade disciplinar uma reflexão acumulada que permitisse analisar experiências bem sucedidas de criação desse tipo de componente curricular. De igual modo, não havia no interior dessa mesma comunidade disciplinar experiências consolidadas de formação inicial específicas na área que disponibilizassem profissionais para atuar nas turmas e instituições nas quais a disciplina escolar foi implementada. Posso dizer, então, que, no caso investigado, caminharam lado a lado as constituições da disciplina escolar e do subgrupo dessa comunidade mais diretamente ligado a ela. Um exemplo dessa questão é o fato de que a matriz curricular que veio a pautar o trabalho dos docentes no município investigado não pôde dialogar com outras matrizes que indicassem tradições curriculares disciplinarizadas para a área. Nessa situação, ela acabou sendo produzida *a posteriori*, isto é, quando a professora responsável pela disciplina escolar já estava atuando na mesma nas escolas do município.

Posso dizer, então, que, assim como Ferreira (2005) observa na pesquisa que realizou sobre a disciplina escolar Ciências, no período compreendido entre os anos de 1960 e 1980, no contexto de uma instituição específica – o Colégio Pedro II –, percebo que a disciplina escolar Educação Ambiental aqui investigada

traça sua trajetória em função da influência dos diversos subgrupos que, nesse momento sócio-histórico, vieram se reunindo em torno dela. Como saliento no Capítulo II do presente trabalho, se, inicialmente, os profissionais que estiveram engajados na consolidação dessa disciplina escolar estiveram mais fortemente ligados a outros componentes curriculares historicamente consolidados nos currículos escolares²², com o passar do tempo, a disciplina escolar foi incorporando profissionais com algum percurso nas ações de Educação Ambiental. É o caso, por exemplo, dos professores com formação específica nas Ciências Biológicas, responsáveis pela disciplina escolar Ciências e que já, tradicionalmente, vinham desenvolvendo atividades sobre o tema em outros espaços curriculares.

Entendo, todavia, que os variados percursos desses profissionais não são homogêneos e, portanto, não produzem sentidos unívocos sobre a disciplina escolar Educação Ambiental. Assim, a aglutinação desses profissionais em torno dessa disciplina escolar em Armação dos Búzios, RJ – trazendo consigo variadas percepções sobre quais seriam as possibilidades de trabalho com o tema no espaço escolar –, envolveu uma série de embates e de disputas pela definição dos sentidos que seriam dados à disciplina escolar Educação Ambiental. Posto isso, apoio-me nas contribuições de Goodson (2008) e Ferreira (2005) para argumentar que os rumos sócio-históricos percorridos por essa disciplina escolar estão fortemente relacionados com os embates travados no interior dos subgrupos que compõem, como denomina Goodson (1997), a comunidade disciplinar.

Trabalhos como o de Ferreira (2005 e 2007) vêm analisando a maneira como determinadas disciplinas escolares têm se mantido estáveis nas grades curriculares da Educação Básica. Focalizando as disciplinas escolares Ciências e Biologia, essa autora tem apoiado suas análises nos estudos de Goodson (1990), autor que percebe as disciplinas escolares estando, inicialmente, vinculadas a objetivos de pertinência e utilidade, que vão se modificando em direção a objetivos mais acadêmicos com o passar do tempo. Suas análises, no entanto, ao invés de

²² Como as disciplinas escolares Ciências e Biologia, contando, portanto, com formação específica nas Ciências Biológicas.

estabelecerem um processo evolutivo das disciplinas escolares, buscam perceber uma histórica oscilação das mesmas entre objetivos utilitários, pedagógicos e acadêmicos (FERREIRA, 2005 e 2007; SELLES e FERREIRA, 2005; MARANDINO, SELLES e FERREIRA, 2009).

Tomando como referência o trabalho de Layton (1972), Goodson (1990, 2008) destaca, também, que os mecanismos de consolidação das disciplinas escolares envolvem, além da emergência de uma tradição acadêmica, a constituição de um grupo de especialistas formados nesta tradição. Entendo que, embora ainda não seja possível afirmar que haja, no caso da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, a constituição de um grupo de especialistas local formado em uma tradição acadêmica específica, existe diálogos dos subgrupos mais diretamente envolvidos, no município, na criação da disciplina escolar com a produção acadêmica em Educação Ambiental. Afinal, como destaca a entrevistada Marília, ela entra em contato com essa produção acadêmica ao ingressar em um curso de formação de Educadores Ambientais²³. Este curso, sob seu olhar, foi muito importante, uma vez que, ao mesmo tempo em que permitiu uma formação específica na área, possibilitou que ela levasse as produções próprias da Educação Ambiental para as discussões que vinha estabelecendo com a professora regente da disciplina escolar.

Como apresentei no Capítulo II deste trabalho, a disciplina escolar Educação Ambiental emerge, no caso investigado, em um processo de reformulação do currículo escolar do município, no qual se disputavam a entrada de algumas novas temáticas dentro de uma organização disciplinar já existente. Nesse momento, já havia, por parte dos profissionais que atuavam na Secretaria Municipal de Educação, um entendimento que alguma ação devia ser desenvolvida por aquele órgão para promover a preservação do meio ambiente, ainda que não houvesse consenso sobre os sentidos e o formato de tal ação. Entendo que a emergência da disciplina escolar e sua inserção na grade curricular do município estiveram, inicialmente, calcadas em critérios de pertinência e de

²³ O curso de Formação de Educadores Ambientais ao qual Marília se refere foi executado no âmbito do Projeto Pólen e teve início em setembro de 2006.

utilidade, muito embora esta já estabelecesse contatos com a produção acadêmica proveniente da Educação Ambiental, o que permitia diálogos com tradições mais acadêmicas. Assim, embora não seja possível afirmar que essa aproximação tivesse uma explícita intencionalidade de obtenção de prestígio, *status* e/ou reconhecimento por parte dos atores sociais, percebo, com base em Ferreira (2005 e 2007), que, ao realizar esse movimento, a disciplina escolar acabou forjando mecanismos de estabilidade curricular que vieram lhe assegurando a manutenção de um espaço-tempo específico no âmbito escolar. Movimento semelhante já foi relatado por pesquisas importantes na área de História das Disciplinas Escolares, como é o exemplo da investigação já citada sobre a disciplina escolar Ciências, na qual a autora afirma que:

No caso específico da disciplina escolar aqui analisada [a disciplina escolar Ciências], percebo que, embora ela tenha permanecido historicamente oscilando entre todos esses objetivos – o que significa dizer que nunca abandonou os seus objetivos primeiros, quais sejam, os de caráter utilitário e pedagógico –, a sua manutenção com grande sucesso nos currículos escolares tem profunda relação com a constituição de uma comunidade disciplinar própria, diferenciada daquelas ligadas às ciências de referência, e que, especialmente a partir dos anos de 1980, buscou *status*, recursos e território junto ao espaço universitário brasileiro.

No mesmo movimento do estudo aqui realizado, outro trabalho que também investiga a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ, é o de Lima e Lopes (2009). Também dialogando com o modelo proposto por Layton (1972 *apud* GOODSON, 1990), as autoras entendem que, por guardar forte relação com a realidade local e por ter uma história muito recente, essa disciplina escolar poderia estar no primeiro estágio do modelo proposto pelo autor. Apesar disso, Lima e Lopes (2009) trazem elementos que me permitem perceber uma associação entre finalidades utilitárias, pedagógicas e acadêmicas, sugerindo-me que essa localização da disciplina escolar em um estágio evolutivo

inicial – que fixa um único sentido para os objetivos da mesma – pode ser relativizada. Em minha análise, então, opto pelo caminho proposto por Ferreira (2005 e 2007) e, em diálogo com o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992)²⁴, percebo a disciplina escolar Educação Ambiental, em sua história de constituição no referido município, produzindo sentidos que, ao invés de estarem inicialmente fixados em um único estágio daqueles propostos por Layton (1972 *apud* GOODSON, 1990), oscilando e mesclando distintas tradições disciplinares.

A afirmação de que a disciplina escolar Educação Ambiental, no município de Armação dos Búzios, RJ, tem produzido objetivos que associam tradições curriculares diversas é feita a partir das leituras que realizei dos e sobre os trabalhos de Stephen Ball, sendo um deles em colaboração com Richard Bowe. Ao lado de Mainardes (2006, p. 49), posso dizer que estas, ao apresentarem o ciclo de políticas e utilizá-lo para compreender as políticas educacionais, “ênfatisa[m] os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com políticas no nível local e indica[m] a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. Assim, ao compreender o protagonismo que os diferentes atores sociais que figuram no cenário educacional possuem, os autores rompem com a ideia usual de que as esferas de formulação e de implementação seriam compartimentos estanques do processo de ‘elaboração’ das políticas de currículo. O modelo que Ball e Bowe (1992) propõem incorpora a ideia de uma circularidade em que os três contextos principais²⁵ – o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática – estão interrelacionados e rompe com qualquer dimensão sequencial, seja ela de ordem temporal ou de ordem hierárquica fixa. Assim, ao perceberem o fazer das políticas

²⁴ Digo isso porque embora o ciclo de políticas proposto pelos autores não tenha como objetivo analisar a constituição histórica de uma disciplina escolar, ele constitui um modelo de análise que, diferentemente do modelo de Layton (1973), não enquadra sentidos e agentes em um só contexto, permitindo uma análise ‘circular’ e não evolutiva das políticas de currículo.

²⁵ Para além destes três principais contextos, Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) propõe em trabalho posterior dois outros contextos que se articulariam com os outros na abordagem do ciclo de políticas – o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou dos efeitos consideraria os impactos de uma determinada política e sua articulação com as desigualdades existentes. O contexto da estratégia política, por sua vez, envolveria a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006).

como um processo em que circulam sentidos entre os diferentes contextos, os autores possibilitam análises que considerem os embates e as disputas empreendidas pelos diferentes atores e grupos sociais dentro de cada contexto específico (MAINARDES, 2006). Posto isso, coloco-me ao lado de Mainardes (2006) para defender que uma das principais contribuições da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992) é a ruptura que promove com a noção de uma suposta linearidade de qualquer modelo de análise, uma vez que considera a circulação de sentidos produzidos nas mais variadas esferas entre os contextos propostos e a necessidade de uma articulação entre as perspectivas macro e micro na pesquisa educacional. É nessa perspectiva, portanto, que relativizo o modelo evolutivo proposto por Layton (1972 *apud* GOODSON, 1990) em favor da noção ‘oscilatória’ e ‘mesclada’ proposta por Ferreira (2005 e 2007).

É neste sentido, então, que considero fértil o exercício de cruzarmos as formulações teóricas advindas da História das Disciplinas com aquelas construídas no âmbito das Políticas de Currículo, compreendendo que, na constituição das diferentes disciplinas escolares, estão envolvidos processos nos quais circulam variados sentidos acerca dos objetos de ensino nos currículos escolares. Percebo, também, que os diálogos que as disciplinas escolares estabelecem com o campo acadêmico podem estar mais próximos ora a uma determinada tradição acadêmica, ora a outras tradições curriculares.

Como podemos notar nos trabalhos de Oliveira (2009), Matos (2009) e Mattos (2009), certos eventos de e sobre Educação Ambiental – os quais foram citados no Capítulo I deste trabalho – são considerados importantes na medida em que estabilizaram a noção de que essa educação deveria ser realizada a partir de determinados princípios e objetivos estabelecidos nos documentos oficiais e, em especial, na Política Nacional de Educação Ambiental materializada na Lei Federal nº 9.795, promulgada em 1999. Percebo, no entanto, que, embora o texto legal possua uma orientação marcadamente crítica ‘pretensamente’ hegemônica, outros sentidos, com uma aproximação maior às perspectivas conservacionistas, também se fazem presentes. Essa mescla de sentidos – reunindo aqueles de orientações conservacionistas com os de abordagens críticas –, como discutida

nos capítulos anteriores, evidencia processos de recontextualização por hibridismo nos quais perspectivas aparentemente contraditórias se associam em um determinado texto, produzindo novos sentidos e ‘aparentes’ consensos. Os novos sentidos constituem documentos oficiais como aquele voltado para a Política Nacional de Educação Ambiental, balizando as ações desenvolvidas pelos diferentes órgãos e, especialmente, por aqueles ligados ao Meio Ambiente e à Educação, no âmbito da Educação Ambiental. Tais documentos oficiais, por exemplo, como argumenta Oliveira (2009), ao se consolidarem como uma legislação específica, permitem que o Brasil desponte, no cenário ambiental e educacional mais amplo, como o primeiro país da América Latina a contar com uma regulamentação que orienta, especificamente, as ações sobre o tema.

Como apresentei no Capítulo I, o processo de emergência da Educação Ambiental como campo científico ocorre ainda na década de 1960, quando surge pela primeira vez o termo ‘Educação Ambiental’. Nas décadas seguintes, observa-se um movimento de consolidação dessa área emergente por meio de diversas ações, tais como: (i) a realização de encontros que veicularam conceitos que foram, aos poucos, constituindo um corpo teórico que viria a formar essa área; (ii) a elaboração de documentos oficiais que fundamentaram os princípios da Educação Ambiental e a própria legislação específica. Desta forma, entendo que os diferentes sentidos produzidos sobre e na Educação Ambiental circulam entre os diferentes profissionais que compõem o corpo social da educação há algumas décadas, e que os mesmos têm sido apropriados, recontextualizados e hibridizados de variadas formas nos textos que compõem as políticas de currículo.

Alguns estudos que se propõem a compreender a dinâmica das disciplinas escolares, como, por exemplo, o de Lopes (2008a), apontam para o fato de que, frequentemente, os trabalhos interdisciplinares nas ciências de referência acabam gerando novas disciplinas, mais especializadas, que constroem métodos e modelos teóricos bastante particulares. O processo de especialização chega a ser tão forte que as disciplinas emergentes passam a dispor de linhas de financiamento específicas e contam, em estágios posteriores, com “programas de pós-graduação específicos, departamentos nas universidades e comitês nas

agências de fomento” (LOPES, 2008a). Baseando-se nas contribuições de Stengers (1990 *apud* LOPES, 2008a), a autora esclarece que o processo de constituição de disciplinas específicas precisa ser compreendido como uma atividade coletiva, em que a validade dos trabalhos precisa ser referendada pelos pares que fazem parte dessa nova comunidade disciplinar.

Todo esse cenário configura, como argumenta Oliveira (2009), um estímulo para olharmos com maior atenção para a emergência da Educação Ambiental como uma área da pesquisa científica. Apoiada nas contribuições de Bourdieu (1983), a autora percebe, em seu trabalho – que teve por objetivo investigar práticas de Educação Ambiental que ocorrem no interior das disciplinas escolares Ciências e Biologia –, o campo científico e, no caso específico, a Educação Ambiental, como “um lugar de luta concorrencial, onde está em jogo o monopólio da autoridade científica, que compreenderá a capacidade de falar e agir legitimamente, sendo possuidora de capacidade técnica e poder social” (BOURDIEU, 2003; p.48). Assim, compreendo, juntamente com Oliveira (2009), que é nesta arena que são estabelecidos critérios e formas de agir, definindo, portanto, o que é (e o que não é) a pesquisa em Educação Ambiental. Posso dizer, então, que a comunidade disciplinar encontra no campo científico da Educação Ambiental um espaço no qual uma série de lutas são travadas em torno da definição do que vem a ser essa “Educação Ambiental”. Nessas lutas, está obviamente em jogo o monopólio da autoridade científica, o que significa que as escolhas científicas constituem-se em verdadeiras estratégias políticas que conferem aos seus autores o reconhecimento dos seus pares (BOURDIEU, 1983).

Diferentes estudos têm se dedicado a mapear a produção da área de Educação Ambiental, buscando construir um panorama mais amplo, como é o caso dos trabalhos de Reigota (2007) e Matos (2009). No primeiro trabalho, o autor realizou um levantamento sobre a produção acadêmica da área no período que compreende os anos de 1984 a 2002, com especial destaque para a produção de dissertações de mestrado e de teses de doutorado. O autor conclui, a partir dos levantamentos que realizou, que a maior parte dos trabalhos tem sua produção a partir dos anos de 1990. É possível concluir, todavia, que, apesar de

ser uma área bastante jovem, a Educação Ambiental já conta com uma produção expressiva e vem constituindo, ao longo dos anos, um corpo de especialistas considerável.

No trabalho de Matos (2009), por sua vez, encontramos uma análise dos documentos produzidos no âmbito de um importante evento para a área, o *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. A partir da análise exploratória dos resumos e dos trabalhos publicados no evento, a pesquisadora constatou que o campo da Educação Ambiental constitui-se em um espaço em que circula uma gama muito diferenciada de discursos, os quais veiculam sentidos variados, e que esses discursos têm se hibridizado, dando novos sentidos ao que é entendido por Educação Ambiental. As análises da autora indicam, por exemplo, que os trabalhos desta área de conhecimento apresentam uma diversidade bastante expressiva de referenciais teóricos²⁶ que estariam de alguma forma na disputa pela hegemonia do que vem a ser Educação Ambiental (MATOS, 2009). Ela mostra que, entre os principais referenciais teóricos está a Educação Ambiental Crítica, que figura como a opção teórica adotada em 13% dos resumos enviados ao evento. A Educação Ambiental Crítica é considerada por diversos autores como uma das perspectivas teóricas que tem constituído os discursos hegemônicos de e sobre a Educação Ambiental, uma vez que, além de contar com uma produção acadêmica significativa, tem encontrado nos documentos oficiais e na legislação espaços onde consegue veicular muitos de seus princípios e concepções.

Como apontei anteriormente, a Educação Ambiental surge no Brasil com uma perspectiva bastante conservacionista e esteve, neste primeiro momento, associada aos órgãos técnicos de meio ambiente. Com o passar do tempo e o amadurecimento da área, as questões sociais e econômicas foram sendo

²⁶ Matos (2009) buscou, a partir dos resumos de trabalhos submetidos ao *V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*, identificar os principais referenciais teóricos utilizados pelos autores. A autora ressalva que não havia uma obrigatoriedade em se explicitar o referencial teórico nos resumos submetidos, dessa forma a análise apresentada por ela restringe-se à quantificação dos trabalhos que declararam explicitamente sua opção teórica nos resumos publicados. As correntes teóricas identificadas e os quantitativos de trabalhos foram: Educação Ambiental Crítica (72), Fenomenologia (6), Hermenêutica (3), Teoria da Complexidade (2) e Teoria Pedagógicas (27). Além desses, 21 trabalhos foram classificados como estando mais diretamente relacionados a outros referenciais teóricos e 425 não tiveram referencial explicitado pelos autores nos resumos.

incorporadas à compreensão dos problemas ambientais²⁷. Ainda que não possamos encontrar paralelos entre os processos de disciplinarização nas ciências de referência e na escola, no que tange aos mecanismos simbólicos de fragmentação e de controle do conhecimento (MACEDO e LOPES, 2002), vejo, no processo de constituição da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, influências dessa constituição de uma ciência de referência específica. De acordo com o entrevistado Antônio, por exemplo, a disciplina escolar Educação Ambiental mesclou aspectos tanto relativos à perspectivas conservacionistas – “então a gente focalizou as praias, tudo o que Búzios tem, pra tentar também chamar a atenção do aluno pro meio ambiente, vou preservar pra no futuro ter alguma coisa” (entrevista Antonio) –, como a outras perspectivas que se descolam de aspectos exclusivamente físicos ou biológicos e, portanto, mais próximos à área da Educação Ambiental.

Apesar disso, tomando como referência a noção de “que as disciplinas escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas, não cabendo, assim, uma transposição tão direta interpretações das ciências de referência para o contexto escolar” (LOPES, 2008a, p. 46), assumo que a disciplina escolar aqui investigada deve ser olhada sob uma ótica tipicamente escolar, como uma produção resultante de uma série de lutas nas quais está em jogo uma busca por *status*, recursos e território (GOODSON, 2008), que resulta na seleção de conteúdos que ocuparão um espaço e um tempo específicos na estrutura curricular (MACEDO e LOPES, 2002). Assim, ainda que o processo de concepção e de implementação dessa disciplina escolar esteja sendo continuamente informado pelos múltiplos discursos sobre Educação Ambiental produzidos no campo científico, existem outros subgrupos da comunidade disciplinar, os quais estão mais fortemente ligados às tradições escolares, que disputam a hegemonia de sentidos para se determinar ‘o que é’ a Educação Ambiental como um componente curricular. Nessa direção,

²⁷ Para uma melhor compreensão de como se deu a estruturação do campo da Educação Ambiental, com a incorporação das questões sociais e econômicas para a compreensão dos problemas ambientais sugiro um olhar atento para os trabalhos de Oliveira (2009), Matos (2009) e Mattos (2009).

posso entender a mescla que veio sendo realizada no currículo da disciplina escolar no município de Armação dos Búzios, RJ, hibridizando sentidos advindos do Ensino de Ciências e Biologia e de sua principal ciência de referência, as Ciências Biológicas, dos movimentos ambientais e da própria Educação Ambiental como área científica. É nesse contexto, por exemplo, que a perspectiva conservacionista, ainda que não seja um discurso hegemônico na área, permanece encontrando espaço para disseminar sua retórica no âmbito escolar. Observe essa questão na fala de uma das entrevistadas: “No início [a disciplina escolar Educação Ambiental] era mais ‘biologizada’. Eu acho que hoje tá mais critica. (...) Eu acho que é um processo de construção mesmo” (Marília).

Além dessa disputa de sentidos no interior da própria comunidade disciplinar, a qual vai sendo constituída por atores sociais advindos de campos científicos e de áreas profissionais distintas, vale lembrar que existem sentidos que vão se configurando hegemônicos na medida em que alguns de seus defensores, além de ocuparem posições de prestígio no interior dessa própria comunidade, passam a participar da comunidade epistêmica. O conceito de comunidade epistêmica é entendido por Dias e López (2006, p. 59) como um grupo de pessoas que compartilha “interesses e ideias em torno do campo em que atua tendo reconhecimento social na competência sobre uma área específica do conhecimento” para atuar na formulação de políticas públicas. Assim, pode ser considerada como um grupo de atores sociais que promovem um determinado regime de verdade e, por consequência, de poder, legitimando o binômio saber-poder (DIAS e LÓPEZ, 2006). No caso da Educação Ambiental, percebo certos pesquisadores que compõem a sua comunidade disciplinar passando a fazer parte, ainda que provisoriamente, da comunidade epistêmica, construindo regimes de verdade que informam a esfera de produção e orientam, assim, a formulação das políticas de currículo para a área. Lembro, contudo, apoiando-me em Lopes (2006), que a comunidade epistêmica não é formada por qualquer grupo ou sujeito e que, estes, muitas vezes, não possuem um projeto ideológico comum. Estendo essas considerações às perspectivas teóricas às quais se filiam esses sujeitos, que, diversas vezes, apesar de terem um projeto político compartilhado, possuem

pontos de partida e perspectivas de análise de determinadas questões sociais bastante distintas.

Na Educação Ambiental, é relativamente fácil identificar nomes da comunidade disciplinar que atuam, também, como membros da comunidade epistêmica. Pesquisadores como Carlos Frederico Loureiro e Philippe Pomier Layrargues, por exemplo, têm sido instados a participar como consultores na elaboração de documentos, diretrizes e eventos na área, realizados com apoio do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente. A participação dos referidos atores nessas esferas de produção de políticas curriculares permite que, nesses espaços, sejam veiculadas ideias desenvolvidas pelos grupos que ambos representam, contribuindo, assim, para movimentos que hegemonizam determinados sentidos de e sobre Educação Ambiental em detrimento de outros. Esses sentidos hegemônicos, ao circularem no contexto de produção como o aqui analisado – isto é, a Secretaria Municipal de Armação dos Búzios, RJ –, são sendo hibridizados com outros sentidos e reconfigurando novos sentidos hegemônicos. Assim, como afirma a entrevistada Joana, a circulação de determinados profissionais no município favoreceu, também, a circulação das ideias defendidas por eles. Conforme relato:

Logo no primeiro ano, em 2006, nós resolvemos fazer um fórum de Educação Ambiental. Gente, olha só! A gente vai ter de fazer um fórum de Educação Ambiental, porque nós precisamos conhecer as ideias que as pessoas têm sobre esse tema, nós precisamos convidar pessoas que trabalhem com esse tema, para a gente poder também tirar subsídios, para a gente [que] tá trabalhando com os alunos e a gente precisa saber o que a comunidade pensa sobre Educação Ambiental. E aí, no primeiro ano, nós fizemos um fórum aberto à comunidade de Educação Ambiental e nós conseguimos trazer pessoas ligadas ao tema (Joana).

Além da própria circulação de pessoas, Marília destaca o papel que o curso de formação de educadores ambientais que ela fez à época teve na disseminação

das construções acadêmicas da Educação Ambiental. Afinal, como a entrevistada pontua, na medida em que começa a ter contato com os textos indicados, ela passa a trazê-los para divulgação junto a professora da disciplina.

Entendo, então, que ao participar da comunidade epistêmica, determinados segmentos da comunidade disciplinar ampliam as possibilidades de disseminação e de hegemonização de suas retóricas, contribuindo para a conquista de mais *status*, recursos e território. Como apresento no Capítulo I, Selles e Ferreira (2005) apontam que escola exerceu papel fundamental para a disciplina acadêmica Biologia passasse a ser socialmente reconhecida como um corpo de conhecimentos unificados. Da mesma forma, considero que, ainda que haja toda uma discussão no campo da Educação Ambiental sobre a (não) disciplinarização do tema, ao encontrarem nos textos das políticas uma via para a disseminação de certas ideias e na disciplina escolar um mecanismo que garante espaço e tempo necessários para o trabalho da temática nas escolas, certos membros dessas comunidades forjam mecanismos que lhes conferem a possibilidade de um maior reconhecimento social na área.

Na mesma direção, entendo que as comunidades disciplinar e epistêmica buscam, ao hibridizar diferentes tradições da Educação Ambiental, garantir mecanismos que, como indica Goodson (2008), assegurem *status*, recursos e território para a disseminação de sentidos produzidos nessas áreas. Afinal, como apontam Lima e Lopes (2009, p. 7456) em seu trabalho sobre a disciplina escolar Educação Ambiental, no município de Armação dos Búzios:

Ao afirmarem que a EA “não é só reciclagem, é sala de aula, é texto”²⁸ e que “não é só botar os alunos lá fora e olhar as árvores, deitar na sombra”²⁹, o professor 2 e o coordenador procuram realçar o aspecto também teórico da disciplina. Isso pode se justificar pelo fato de as disciplinas de caráter mais prático (como

²⁸ Referem-se à seguinte fala do professor identificado como ‘2’: “ah, mas pensam que é só reciclagem, não é, educação ambiental é reciclagem, não é por aí, é muito amplo, é sala de aula, é texto, é parte externa da escola (...)”.

²⁹ Referem-se à seguinte fala do coordenador da disciplina: “porque a educação ambiental é aquilo mesmo, é sair, é ter aula prática, mas direcionada, não é só puxa, eu vou botar os alunos lá fora e vamos olhar as árvores, vamos deitar na sombra, né, que tá tudo bom, não, é direcionar, é talvez uma aula prática”.

artes, educação física, educação sexual etc.) tenderem a desaparecer ou a permanecer com baixo *status* em relação às demais.

Ao analisar o texto do documento que estabelece a Matriz Curricular (ANEXO II), percebi que a disciplina escolar emerge com uma aproximação maior de temas historicamente abordados na disciplina escolar Ciências – como, por exemplo, princípios e conceitos básicos em ecologia, níveis de organização dos seres vivos, subdivisão da biosfera, componentes bióticos e abióticos dos ecossistemas, entre outros. Em um segundo momento, com a elaboração da listagem de conteúdos a serem trabalhados no bojo da disciplina (ANEXO III), noto que esses conteúdos ‘caros’ às Ciências Naturais e à Biologia, mais especificamente, passam a conviver com outros mais fortemente associados à área da Educação Ambiental – como, por exemplo, questões relativas ao consumo e os modos de vida, desenvolvimento sustentável e a discussão de valores e atitudes para o fortalecimento de cidadanias. Essa busca por uma fundamentação teórica que é entendida como própria da Educação Ambiental, como podemos perceber na fala de Marília³⁰, vai no sentido de conferir um corpo teórico *sui generis* para a disciplina escolar que estava sendo criada, diferenciando-a das práticas que já tinham lugar no ambiente escolar.

Traçando um paralelo com o trabalho de Ferreira (2005), percebo que essa característica possibilita, no município de Armação dos Búzios, RJ, a constituição de uma comunidade disciplinar que constrói uma retórica específica e diferenciada tanto das comunidades ligadas ao ensino de Ciências e Biologia, como daquelas mais diretamente associadas à Educação Ambiental. Nesse diálogo com as diferentes comunidades disciplinares das ciências de referência, o subgrupo da comunidade disciplinar de Educação Ambiental que atuava no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios e nas escolas da rede de ensino foi construindo mecanismos que lhe permitiram conferir certo *status* à

³⁰ Marília refere-se a textos sobre Educação Ambiental que entrou em contato a partir do curso de formação de Educadores Ambientais do Projeto Pólen, são exemplos: os PCN em Ação e textos de autores como José da Silva Quintas, autor de reconhecida importância e com expressiva produção na área de Educação Ambiental.

disciplina escolar em foco frente a outras disciplinas e na própria comunidade escolar, o que justificaria sua permanência, ainda que provisória, naquele espaço social.

Considerações Finais

A presente investigação buscou inserir-se em um amplo debate sobre as disciplinas escolares e, de modo mais específico, contribuir para vislumbrar caminhos para uma compreensão dos mecanismos que a Educação Ambiental tem forjado para assegurar o seu espaço na escola. Penso que, nessas considerações finais, torna-se importante avaliar o percurso traçado, o que inclui reflexões sobre minhas opções teórico-metodológicas, sobre a construção dos dados e sobre as análises empreendidas. Reafirmo, mais uma vez, que concebo essa dissertação como uma ‘construção’ nas quais foram feitas determinadas opções. Posso dizer que estas dizem respeito tanto ao objeto, às fontes e às escolhas teórico-metodológicas, quanto à escrita e ao formato apresentado.

Ao optar por ‘olhar’ para a emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, a partir do campo do Currículo e, mais precisamente, da História das Disciplinas Escolares e das Políticas de Currículo, intencionei análises que me permitissem pensar essa construção como sendo fruto de diversos embates travados dentro e fora da comunidade escolar. Busquei, com isso, privilegiar os processos que resultaram na implementação da disciplina escolar, ao invés de focalizar os conhecimentos, métodos e/ou vinculações teóricas que vieram sendo estabelecidos. Fiz essas escolhas teórico-metodológicas por entender que é positiva a possibilidade de construir a história de uma disciplina escolar, ainda que ‘curta’, por meio de ferramentas analíticas que me permitissem compreender melhor aspectos relativos aos conflitos e disputas envolvidos, além das relações de poder.

Preocupe-me, assim, com as fontes escolhidas para as análises desenvolvidas. Penso que, por isso, busquei elementos tanto nos textos oficiais produzidos no âmbito da Secretaria Municipal de Armação dos Búzios, RJ, quanto nos depoimentos dos variados profissionais que atuaram, de diferentes modos, na implementação da disciplina escolar na rede municipal de ensino. Entendo que, por meio de tais depoimentos, pude perceber determinadas brechas, omissões, concorrências, embates e disputas que, muitas vezes, encontram-se ‘apagados’

em documentos supostamente consensuais. Ao terminar essa construção, olho para ela entendendo todas essas escolhas e acreditando que, ainda que tenha certamente chegado a interessantes e profícuas conclusões acerca da temática, estas são ‘provisórias’ na medida em que, mais do que produzirem ‘certezas’, elas abrem novos questionamentos e outras possibilidades investigativas.

Posso dizer, também, que essa aproximação com o campo do Currículo e, mais precisamente, com a História das Disciplinas Escolares e as Políticas de Currículo, permitiu-me investigar os processos que levaram à emergência da disciplina escolar Educação Ambiental no município de Armação dos Búzios, RJ, tomando como referência a noção de que as disciplinas escolares são uma tecnologia de organização do currículo (MACEDO e LOPES, 2002) que obtiveram sucesso na organização do tempo e do espaço escolares. Busquei mostrar, apoiando-me nos autores escolhidos, que o currículo e, mais precisamente, as disciplinas escolares, devem ser entendidos como estruturas que resultam da seleção de certos conteúdos e estão orientadas por múltiplos interesses. Como disse anteriormente, essa seleção de conteúdos envolve disputas e conflitos no interior de subgrupos no âmbito das comunidades disciplinares, os quais buscam valorizar determinados conteúdos e abordagens em detrimento de outros.

Baseando-me em Ivor Goodson, entendo as disciplinas escolares como “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições” e, assim sendo, permito-me pensar a emergência da disciplina escolar Educação Ambiental como um processo que põe em diálogo diferentes discursos associados às variadas tradições em Educação Ambiental. Essas tradições, no caso aqui investigado, negociaram dentro da comunidade disciplinar os conteúdos e os métodos que viriam a compor a ementa da disciplina escolar no município, ora privilegiando objetivos mais ligados aos valores sociais, ora associando-se mais fortemente aos conhecimentos de Educação Ambiental produzidos no âmbito das ciências de referência. Neste sentido, apoio-me novamente em Oliveira e Ferreira (2009, p. 2) quando defendem que “as decisões curriculares são frutos de escolhas não consensuais e coletivas e refletem, por exemplo, pensamentos diversos sobre que tipo de estudante se deseja formar e, para isso, quais temáticas são realmente

necessárias e vistas como importantes”.

Na análise realizada, percebi que uma das razões pelas quais o município de Armação dos Búzios, RJ, optou por implementar a disciplina escolar Educação Ambiental na sua rede de ensino está ligada ao fato de a organização disciplinar ter se imposto como uma forma hegemônica de controlar o tempo e o espaço escolar (MACEDO E LOPES, 2002). Afinal, estudos realizados sobre a inserção da temática ambiental na escola apontam que as ações de Educação Ambiental estão fortemente associadas a determinadas disciplinas, como é o caso das disciplinas escolares Ciências e Biologia (OLIVEIRA e FERREIRA, 2007; OLIVEIRA, 2009). Por meio das entrevistas realizadas nessa investigação, pude também evidenciar o quanto os atores envolvidos na referida implementação percebem, na maior parte das vezes, as ações ligadas à temática ambiental fortemente relacionadas às disciplinas escolares Ciências e Geografia. Eles apontam que este fato, além de não envolver toda a comunidade escolar nas ações relacionadas com a temática ambiental, acaba por deixar nas mãos de poucos profissionais a tarefa de trabalhar o tema no âmbito escolar.

A opção por se trabalhar a temática ambiental de forma transversal, considerando a estrutura disciplinar já vigente, acaba por secundarizar determinadas temáticas, visto que essas têm que se encaixar nas estruturas disciplinares historicamente consolidadas no espaço escolar (MACEDO, 1999). Em minhas análises, indico que esse pode ter sido um dos motivos que impeliu o município em foco a empreender esforços para a implementação de uma disciplina escolar específica. Além disso, há outros fatores que, apesar de não estarem diretamente relacionados à inserção da temática ambiental na escola, contribuíram para a implementação da disciplina escolar. Como investigado, havia no município, na época, toda uma discussão sobre a inserção da ‘História e Cultura Afro-brasileira’ no currículo escolar, em atendimento à Lei 10.639/2003. Aliado a isso, já existia, também, toda uma preocupação em torno da construção de uma identidade ‘buziana’, o que levaria em conta tanto as características da população quanto os aspectos naturais daquela localidade. Por fim, havia por parte dos professores uma reivindicação em torno da redução de carga horária

semanal que, com a criação de novos espaços curriculares, propiciou as condições necessárias à secretaria para o atendimento dessa demanda.

Argumento que estes fatores internos e externos à disciplina escolar estão em constante e profícuo diálogo, produzindo os sentidos do que viria a se configurar como disciplina escolar no município. Compreendendo que esses fatores, apesar de distintos, contribuem mutuamente para os mecanismos de estabilidade e mudança curriculares (SANTOS, 1990; GOODSON, 1997; FERREIRA, 2005 e 2007), percebo que a criação da referida disciplina escolar, apesar de se constituir em um mecanismo de mudança curricular, à medida que inaugura um novo espaço disciplinar nas escolas municipais, constitui-se, também, em um mecanismo de estabilidade, visto que promove diálogos mais intensos com conteúdos de outras disciplinas escolares, tais como as disciplinas escolares Ciências e Geografia. Observo, assim, que alguns conteúdos e práticas de Educação Ambiental que figuravam em espaços curriculares já existentes conquistam, com a emergência da disciplina, mais prestígio e *status* no currículo.

Apesar da aproximação dessa 'inovação' curricular com as práticas que estiveram historicamente consolidadas no currículo escolar, noto que houve uma preocupação em se estabelecer fronteiras entre o que já existia e o que estava sendo criado no município de Armação dos Búzios, RJ. É nesse sentido que observo uma série de ações que buscaram fortalecer a nova disciplina escolar, visando a sua consolidação na grade curricular da rede de ensino. Uma dessas ações foi a criação do cargo de coordenador, que seria responsável pela manutenção de certa uniformidade entre os trabalhos desenvolvidos pelos professores nas diferentes escolas. Essa ação foi acompanhada, no final de 2006, da elaboração da matriz curricular que orientaria o trabalho docente com a disciplina escolar. Ao longo desse ano, contudo, como não havia uma orientação explícita do que abordar na disciplina escolar Educação Ambiental, a professora regente pôde, em diálogo com a coordenadora, selecionar os conteúdos que julgava mais pertinentes para serem trabalhados. Entendo, que apesar deste material, que é a matriz curricular, aparentar ser fruto de consensos obtidos pro meio destes diálogos, existiam disputas e conflitos em torno daquilo que estava

emergindo como sendo a disciplina escolar Educação Ambiental. Assim, se em um primeiro momento, a disciplina escolar esteve mais próxima de conhecimentos caros às disciplinas escolares Ciências e Biologia – e, portanto, de perspectivas conservacionistas da Educação Ambiental –, logo em seguida, a disciplina escolar passa a ser informada por discursos próprios da Educação Ambiental como área científica, os quais têm sido hegemonicamente associados a perspectivas críticas.

É neste sentido que, como já dito anteriormente, realizo minha opção pelo cruzamento desses debates com aqueles realizados nas Políticas de Currículo. Afinal, apoiando-me em autoras como Macedo (2003) e Terreri (2008), aposto que o diálogo entre as diferentes tradições em Educação Ambiental, para além de simplesmente selecionar diferentes elementos para a constituição de uma matriz curricular, produz novos sentidos em que são negociadas as várias tradições que estão em disputa. Com base nos conceitos de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2005) e no ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), aponte para o fato de que múltiplos discursos sobre disciplinarização e Educação Ambiental circularam entre os diferentes contextos produtores de políticas, informando e sendo informado de variadas maneiras em cada um deles. Esses processos, incluindo a participação de orientações formuladas pela comunidade epistêmica, acabaram gerando reinterpretções que mesclam posições distintas, produzindo associações aparentemente contraditórias (LOPES, 2005). Observo isso, especialmente, na heterogeneidade discursiva dos documentos que vieram informando a prática docente desde a implementação da disciplina escolar em 2006 até a sua extinção em 2009, como é o caso da matriz curricular.

Destaquei, também, a ambivalência dos discursos produzidos sobre a disciplina escolar Educação Ambiental. Apesar de contar com um tempo e um espaço específicos na grade curricular da rede de ensino, no ano de sua implementação, a Educação Ambiental não foi considerada efetivamente como uma disciplina escolar, mas como um enriquecimento da matriz curricular. Somente no ano seguinte, ela ganhou o *status* de disciplina escolar, tendo a sua abrangência ampliada até a 6ª série – atual 7º ano – do Ensino Fundamental. Por entenderem que os processos de disciplinarização não necessariamente

promovem a fragmentação do conhecimento na Educação Básica, os sujeitos desta investigação argumentaram que a inserção da disciplina escolar Educação Ambiental nas 5ª e 6ª séries – o que corresponde hoje ao 6º e 7º anos – poderia promover uma maior integração entre as diferentes disciplinas escolares constantes no segundo segmento do Ensino Fundamental. Percebi, então, que, ainda que o objetivo seja o da integração curricular, o modo como se busca isso é a partir de uma opção que privilegia a organização disciplinar do currículo.

Assim, apesar de uma retórica de integração curricular e do entendimento de que as disciplinas escolares podem favorecer a manutenção da fragmentação do conhecimento, a opção do município por disciplinarizar a Educação Ambiental pode ser entendida como uma forma de garantir o espaço e o tempo necessários ao trabalho de temas relativos ao meio ambiente, além de conferir, é claro, *status* e reconhecimento social que justificariam tanto o trabalho de tais temáticas como sua permanência no currículo da escola básica. Nesse contexto, a aparente contradição entre a implementação de uma disciplina escolar Educação Ambiental e o marco legal para a área, a Lei 9795/1999, é explicada pelos atores entrevistados como sendo fruto das ‘brechas’ deixadas pela própria legislação, uma vez que este apenas recomenda que a Educação Ambiental não seja implementada sob a forma de disciplina escolar, deixando aberta para os sistemas de ensino a decisão de se tal recomendação será efetivamente seguida ou não.

No município de Armação dos Búzios, RJ, embora a Educação Ambiental tenha sido pensada, em um momento inicial, como uma espécie de enriquecimento curricular, com o passar do tempo foi sendo dado a ela um formato eminentemente disciplinar. Com base nos autores com os quais dialoguei ao longo dessa investigação – como, por exemplo, Macedo e Lopes (2002) e Lopes (2008b) –, reafirmo que tal opção foi realizada devido ao fato de a organização disciplinar ter sido a forma de organização curricular mais bem sucedida no ideário pedagógico. Afinal, é com base nessa organização que o trabalho dos professores e dos alunos é controlado e é em torno das disciplinas escolares que as comunidades disciplinares têm se organizado, orientando suas formações e seu trabalho e construindo regimes em que são definidos os

conteúdos que devem ou não ser abordados nas disciplinas escolares.

Como analisado, a comunidade disciplinar de Educação Ambiental é entendida por mim, com base nos escritos de Goodson (1997), como sendo constituída por um grupo de indivíduos com uma gama variável de missões, imersos em tradições distintas e que empreenderam lutas concorrenciais em torno do que se queria estabelecer como a disciplina escolar Educação Ambiental. Evidenciei, ainda, que, na busca por recursos e influência no ambiente escolar, a comunidade disciplinar, com atuação nos contextos de prática e de produção do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), foi estabelecendo contatos mais intensos com a produção acadêmica na área da Educação Ambiental.

Destaquei, então, que, como não havia experiências anteriores de disciplinas escolares que tratassem especificamente do tema e nem da formação de docentes para trabalharem com a disciplina escolar em foco, a comunidade disciplinar e a disciplina escolar Educação Ambiental foram, no período em que a disciplina esteve inserida no currículo escolar, se constituindo mutuamente. Dessa forma, indiquei que a disciplina escolar foi assumindo uma 'forma' que está fortemente ligada às características dos diversos subgrupos que se reuniram em torno dela. Como os professores que atuaram na disciplina escolar tinham formação acadêmica em Ciências Biológicas e já desenvolviam ações de Educação Ambiental em outros espaços curriculares, eles imprimiram à ela, como apontei anteriormente, características mais fortemente relacionadas ao ensino de ecologia e a perspectivas mais conservacionistas da Educação Ambiental. Observei, contudo, que, como muitos atores deste subgrupo da comunidade disciplinar tinham uma trajetória na área da Educação Ambiental, os documentos que balizariam o trabalho docente acabaram incorporando concepções e princípios caros tanto à comunidade disciplinar quanto à comunidade epistêmica de Educação Ambiental e amplamente veiculados nos documentos oficiais.

Apontei que a opção por incluir concepções e princípios que se tornaram hegemônicos na comunidade disciplinar da Educação Ambiental na listagem de conteúdos possibilitou à disciplina escolar o estabelecimento de fronteiras mais nítidas com as outras disciplinas escolares. Com isso, a disciplina escolar

Educação Ambiental conseguiu se diferenciar de outros componentes curriculares historicamente presentes nos currículos do Ensino Fundamental, como é o caso da disciplina escolar Ciências. Além disso, com a aproximação das produções acadêmicas em Educação Ambiental, a própria disciplina escolar acabou adquirindo *status* frente às demais disciplinas escolares, o que poderia contribuir para a sua manutenção, ainda que provisória, no currículo escolar.

Embora essa 'mescla' de tradições permita-nos compreender essa produção como fruto de uma espécie de consenso, argumento, com base nos trabalhos de Ivor Goodson e de Marcia Serra Ferreira, que os rumos que a disciplina escolar Educação Ambiental tomou estão fortemente relacionados às disputas e aos embates em torno da definição do que viria a se constituir como disciplina escolar nessa área. É dessa maneira que, apoiando-me em Ferreira (2005), percebo a disciplina escolar oscilando entre objetivos de pertinência e utilidade e outros de caráter mais acadêmico. Rompo, assim, com a linearidade proposta pelo modelo de Layton (1972), uma vez que, ao adotar uma perspectiva que considera a circulação de discursos entre os diferentes contextos do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992), percebo a possibilidade de serem variados os discursos e sentidos que informam essa produção. Concebo que, para além de uma evolução linear em que a disciplina escolar passaria por estágios marcados, há uma oscilação e uma 'mescla' entre essas distintas finalidades, o que pode ser observado na listagem de conteúdos em anexo a esse trabalho.

Como destaquei no Capítulo III, trabalhos que tiveram por objetivo investigar a produção acadêmica de Educação Ambiental em eventos tanto de Educação Ambiental quanto do Ensino de Ciências e Biologia (MATOS, 2009; OLIVEIRA, 2009) já mostraram a ampla diversidade de perspectivas teórico-metodológicas das ações e dos trabalhos da área. Com base nesses estudos, mostrei como determinadas perspectivas, que têm se colocado como hegemônicas na Educação Ambiental, veiculam nos documentos oficiais os seus princípios e pressupostos. Conforme apresentei anteriormente, essas diferentes tradições convivem nos textos que orientam o trabalho docente, evidenciando processos de recontextualização por hibridismo em que perspectivas

aparentemente contraditórias se associam produzindo novos sentidos para uma Educação Ambiental que vai se constituindo como tipicamente escolar.

No que concerne à constituição da Educação Ambiental como ciência de referência, demonstrei que alguns acontecimentos foram importantes para a emergência e a consolidação dessa área, apontando que, apesar de muito jovem, ela conta com uma produção acadêmica expressiva. Assim, sustento que, ainda que entenda que as lógicas constitutivas das disciplinas acadêmicas e escolares sejam distintas, há indícios de que a constituição da referida disciplina escolar no município de Armação dos Búzios, RJ, tenha sofrido influências da constituição dessa ciência de referência. Apesar disso, ao olhar o processo sob uma ótica tipicamente escolar, reforço que, na luta por se forjar o que seria considerada a disciplina escolar Educação Ambiental, os diversos subgrupos que compõem a comunidade disciplinar, ainda que informados por discursos variados produzidos no âmbito científico, estavam imersos em tradições escolares que também disputaram a hegemonia por sentidos. Retomo, assim, a ideia de que os documentos produzidos para e sobre a disciplina escolar, ao serem elaborados por profissionais que estão historicamente ligados à discussões e práticas em Educação Ambiental, resultam na produção de novos sentidos para esta Educação Ambiental que considero tipicamente escolar. Nesse processo, a disciplina escolar possibilitou que variadas retóricas permanecessem sendo disseminadas na escola, como é o caso da perspectiva conservacionista, mas que outras encontrassem nessa ação o espaço necessário à sua disseminação.

Ressaltei, ainda, que para além dos embates que ocorrem dentro da comunidade disciplinar, há sentidos que vão se configurando como hegemônicos em decorrência da participação de seus defensores que ocupam posições de prestígio na comunidade disciplinar e, em certos casos, em espaços da comunidade epistêmica. Assim, ao serem instados a participar de outros espaços de produção de políticas, percebo que esses representantes conseguem ampliar os modos de disseminação de suas ideias. Apontei que, muito frequentemente, a comunidade epistêmica tem sido composta por atores mais diretamente ligados à perspectiva crítica da Educação Ambiental, encontrando nos textos das políticas

um espaço importante para a disseminação de suas ideias. De igual modo, esses atores encontram na disciplina escolar o espaço ‘necessário’ para que suas retóricas cheguem à escola, obtendo, assim, reconhecimento social. No que se refere à disciplina escolar Educação Ambiental, reforço que esta, ao hibridizar perspectivas aparentemente contraditórias, buscou se fortalecer e se diferenciar de outros componentes que já têm lugar no currículo escolar. Reafirmo, por fim, que estes diferentes diálogos que foram sendo estabelecidos dentro da comunidade disciplinar – e desta com a comunidade epistêmica – teve por objetivo a garantia de *status*, recursos e território (GOODSON, 2008).

Finalizo essas breves considerações argumentando que a presente investigação me permitiu esclarecer uma série de questões que vem sendo elaboradas na área e, nesse contexto, penso ter contribuído de modo significativo para os debates sobre a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. Penso, também, ter contribuído para ampliar as reflexões que buscam entender os sentidos que estão sendo ‘impressos’ à Educação Ambiental escolar, assim como os mecanismos que têm sido cooptados para assegurar sua permanência em espaços curriculares específicos³¹. Entendo que esta investigação possibilitou ampliar meu olhar sobre a Educação Ambiental, além de ter despertado outras questões que podem se tornar objeto de um conjunto de investigações futuras.

Como a disciplina escolar Educação Ambiental foi extinta, no município de Armação dos Búzios, RJ, no ano de 2009, penso que estudos que procurem compreender os mecanismos que resultaram em tal ação podem nos ajudar a entender as razões que levaram a essa opção. Assim, defendo investigações que, no cruzamento entre a História das Disciplinas Escolares e as Políticas de Currículo, busquem compreender de que maneira a Educação Ambiental teve de disputar a permanência e o espaço ocupado com as disciplinas tradicionalmente presentes no currículo escolar e com aquelas que, por meio da mesma ação de alteração da matriz curricular do município de Armação dos Búzios, emergiram juntamente com ela. Penso que estudos que caminhem nessa direção poderão

³¹ Outros trabalhos recentes que se debruçaram sobre a Educação Ambiental na escola básica foram dissertações de Araruna (2009) e de Oliveira (2009).

contribuir para a compreensão do porquê de a disciplina escolar Educação Ambiental ter tido uma vida tão curta no referido município.

Retomando a ideia de uma construção, penso, por fim, que essa investigação é apenas um passo no sentido de compreender, de modo mais amplo, as ações curriculares que têm sido produzidas no sentido de garantir o trabalho com a temática ambiental na Educação Básica. Entendo que essa construção é provisória e que novos olhares podem e devem ser lançados sobre a temática, produzindo e recolocando novos 'tijolos' nessa construção.

Referências Bibliográficas

- ARARUNA, L. B. Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Rio de Janeiro, RJ. Programa de Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2009.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 99-116, 2001.
- BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, pp 6-23, 1992.
- BARBOSA, K. C. Turismo em Armação dos Búzios (RJ/Brasil): percepções locais sobre os problemas da cidade e diretrizes prioritárias de apoio à gestão ambiental. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Niterói, RJ. Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Federal Fluminense, 2003.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003.
- BOZZELLI, R. L., LOPES, A. F., SANTOS, L. M. F. Conhecimentos de aspectos socioambientais e de iniciativas de educação ambiental existentes em municípios da Bacia de Campos, RJ. 1 ed. Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.*

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.* São Paulo: Edusp, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, 1990. (p. 177-229)

DIAS, R. E.; LÓPEZ, S. B. Conhecimento, interesse e poder na produção de políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*. V.6, n.2, p. 53-66, 2006.

FERREIRA, M. S. *A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II.* Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, v. 45, p. 1217-144, Belo Horizonte, 2007.

GABRIEL, C. T., FERREIRA, M. S. & MONTEIRO, A. M. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C., LEITE, C., MACEDO, E. & TURA, M. L. (orgs.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal (edição brasileira)*. Petrópolis e Rio de Janeiro: DP et Alii e FAPERJ, 2008, p. 251-268.

GONÇALVES, C. W. P. *Os (des)caminhos do meio ambiente.* São Paulo: Contexto, 2005.

GOODSON, I. F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação* (2). Porto Alegre, 1990. (p. 230-254)

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. (orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

HISSA, C. E. V. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

JULIÁ, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. J. G. S. O que fazem as escolas que fazem Educação Ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa MEC/UFRJ/ANPed à luz da teorização curricular. *30ª Reunião Anual da ANPed*. Caxambu, 07-10 out, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3266--Int.pdf> .

LIMA, M. J. G. S.; VASCONCELLOS, M. M. A educação Ambiental como disciplina escolar: explicitando a tensão entre teoria e prática. *Anais do IV EPEA*, UNESP, Rio Claro, 2007 (CD-ROM).

- LIMA, M. J. G. S.; LOPES, A. C. A disciplina Educação Ambiental na rede municipal de Armação dos Búzios (RJ): política curricular e recontextualizações. *Anais do IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares*. João Pessoa, 2009.
- LIMA, M. J. G. S.; FERREIRA, M. S. Educação Ambiental na escola: investigando sentidos sobre interdisciplinaridade e disciplinarização nas políticas de currículo. In: BOZELLI, R. L.; SANTOS, L. M. F.; LOPES, A.F; LOUREIRO, C. F. B. (Orgs.) Curso de Formação de Educadores Ambientais: a experiência do Projeto Pólen. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2010.
- LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre. V. 22, nº 1, p. 40-59, 1997.
- LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C., MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, pp. 109-118, 2004.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp. 50-64, 2005.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp. 33-52, 2006.
- LOPES, A. C. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

- LOPES, A. C. Por que somos tão disciplinares?. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 1, p. 201-212, 2008.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MACEDO, E. F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- MACEDO, E. e LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. e MACEDO (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MACEDO, E. Currículo e Hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Revista Educação em Foco*. V. 8, n 1 e 2, set/fev. 2004.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. V. 11, n 32, maio/ago. 2006 a
- MACEDO, E. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*. V. 36 n 128 p. 327-356, maio/ago. 2006b.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade*. V. 27, n 94, p. 47-69, jan/abr. 2006
- MARANDINO, M., SELLES, S. E. e FERREIRA, M. S. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Cortez, 2009.

- MATOS, M. C. F. G. *Panorama da educação ambiental brasileira a partir do V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental*. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2009.
- MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NOAL, F. O. Ciência e Interdisciplinaridade: interfaces com a educação ambiental. In: SANTOS, J. E. & SATO, M. *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Paulo: RiMa, 2001, 2003.
- OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental – Ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?!. In: MELLO, S. S., TRAJBER, R. (org.) *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007, v.1, pp. 103-114.
- OLIVEIRA, C. S. & FERREIRA, M. S. Educação Ambiental na escola: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. *Anais do IV Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio Claro, 2007.
- OLIVEIRA, C. S. *Educação Ambiental na escola: dialogando com as disciplinas escolares Ciências e Biologia*. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2009.
- PAIVA, A. M. S. de. O município de Armação dos Búzios e a educação: a escola pública municipal na aldeia de pescadores que se tornou município e pólo internacional de turismo. TESE DE DOUTORADO. Niterói: UFF, 2004.
- REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. In: *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. Volume 2. Nº 1 jan/jun 2007, p. 33-65.

- SANTOS, Lucíola L. C. P dos. História das Disciplinas Escolares. In: *Teoria da Educação*. Pannonica. Porto Alegre. nº2. 1990. p.21-29
- SEGURA, D. S. B. *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.
- SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO, M., SELLES, S. E., FERREIRA, M. S. & AMORIM, A. C. R. *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, 2005.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TERRERI, L. *Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2008.
- TRAJBER, R. & MENDONÇA, P. R. (Orgs.) *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. 1ª edição. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, introdução: p.11-16
- VEIGA, A., AMORIM, E. e BLANCO, M. *Um Retrato da Presença da Educação Ambiental no Ensino Fundamental Brasileiro: o percurso de um processo*

acelerado de expansão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

Proposta de Roteiro de Entrevista

André Vitor Fernandes dos Santos

O Processo	<ul style="list-style-type: none">- Em 2006, durante a realização do diagnóstico do Projeto Pólen, constatamos que o município de Armação dos Búzios havia criado uma disciplina de Educação Ambiental no ensino fundamental da rede pública de ensino. Naquele ano, me parece que, a disciplina estava ainda em caráter experimental em algumas escolas do município. Eu queria que você nos falasse um pouco sobre como foi criada essa disciplina.- Havia antes disso algum trabalho ou mapeamento de ações que trabalhassem a EA no município de Búzios?- Na sua opinião o que motivou a criação desta disciplina na rede escolar?
Os Atores	<ul style="list-style-type: none">- Quais foram as pessoas que estiveram envolvidas na criação desta disciplina? Quem puxou a discussão sobre a criação?- E como foram conduzidas as discussões sobre a criação? Houve participação da comunidade escolar nas discussões?- Eu penso que o percurso profissional pode influenciar em certa medida a elaboração de documentos como este que orienta o trabalho dos profissionais que lidam com a disciplina EA. Você sabe me dizer por alto quais eram as formações daqueles que lideraram o processo?
O Diálogo com outras Políticas	<ul style="list-style-type: none">- A lei 9.795/99 determina que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Muitos educadores ambientais defendem essa posição expressa na lei, defendendo a transversalidade do trabalho da temática ambiental. Quando da criação da disciplina houve alguma resistência de grupos de educadores/professores que se opuseram à nova forma de trabalho proposta?- Eu tive acesso à matriz curricular da disciplina de EA e, lendo, percebi que há menções a documentos que são referências no campo da EA. Você encontra reflexos desses documentos no elenco de conteúdos que tomam parte na constituição da disciplina?
	<ul style="list-style-type: none">- A matriz prevê que a disciplina seja trabalhada nas turmas de 3º ao 7º anos do ensino fundamental, por que essas

A Implementação	<p>séries?</p> <ul style="list-style-type: none">- A EA é uma disciplina que chega à rede municipal como uma disciplina obrigatória para essas séries? E a rede particular, houve alguma obrigatoriedade de implantação dessa disciplina?- Quando a disciplina começou a ser trabalhada na escola (<i>eu acho que foi em 2006</i>)? Ela estava em caráter experimental, não? Como foi isso? Era em todas as séries? Em todas as escolas? Caso tenha sido apenas em algumas séries e algumas escolas, quais critérios foram utilizados para fazer tal seleção?
-----------------	--

ANEXO II

Matriz de Educação Ambiental

JUSTIFICATIVA:

A Educação Ambiental surge como um processo de conscientização para reverter ou pelo menos minimizar as agressões que o homem vem infringindo, ao meio ambiente. Dentro deste contexto, é clara a necessidade de mudar o comportamento do homem em relação à natureza.

No ambiente urbano das médias e grandes cidades, a Escola, além de outros meios de comunicação é responsável pela educação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade, uma vez que há o repasse de informações, isso gera um sistema dinâmico e abrangente a todos. A população está cada vez mais envolvida com as novas tecnologias e com cenários urbanos perdendo desta maneira, a relação natural que tinham com a Terra e suas culturas.

A Educação Ambiental se constitui numa forma abrangente de educação, que se propõe atingir todos os cidadãos, através de um processo pedagógico participativo permanente que procura incutir no educando uma consciência crítica sobre a problemática ambiental, compreendendo-se como crítica a capacidade de captar a gênese e a evolução de problemas ambientais.

Pode-se dizer, que a Educação Ambiental visa resgatar o papel fundamental que a educação tradicional não cumpriu. A educação é um enfoque crítico da realidade.

A Constituição de 1988 em seu art. 225 estabeleceu que o poder público deve “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

O modo como o meio ambiente era percebido interferiu, na evolução do conceito de Educação Ambiental. Não se pode avaliar as interdependências, conceituando a EA só nos seus aspectos naturais, nem a contribuição das ciências sociais à percepção e melhoria do meio ambiente humano.

O conceito de Educação Ambiental que é válido até hoje, foi definido na Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental (Tbilisi, Geórgia, ex-URSS - 1977), conhecida como a Conferência de Tbilisi:

"A Educação Ambiental com uma dimensão dada ao conteúdo e a prática, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade." (DIAS: 1992, p.29).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, em seu Art. 26, § 1º, considera que a "compreensão do meio ambiente natural, social do sistema político em que se fundamenta a sociedade deve estar inserida na formação básica". SANTOS In:PEDRINI (org) (2002. p.60).

Desde sua concepção, o debate acerca da Educação Ambiental no ensino formal está centrado em sua caracterização como disciplina. No capítulo sobre Educação Ambiental no ensino formal, a Política Nacional de Educação Ambiental determina que **"A Educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal" [art.10]; e que "A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino" [art.10, § 1º].**

O Município de Armação dos Búzios, com uma área geográfica de 69,28 km² é uma península situada na planície costeira do litoral brasileiro. Faz parte da região de governo do Estado do Rio de Janeiro, denominada Baixada Litorânea. Limita-se à noroeste, oeste e sudoeste com o Município de Cabo Frio, à norte, leste e sudoeste com o Oceano Atlântico. Dista 160 km da Cidade do Rio de Janeiro. O acesso é feito pelas rodovias BR-101 / RJ – 106.

Considerando-se as especificidades geográficas e históricas, o Município de Armação dos Búzios é considerado o oitavo destino nacional em atração de turismo internacional. A identidade turística está intrinsecamente relacionada com o meio ambiente e o desenvolvimento. Armação dos Búzios é considerada pela comunidade científica como um local especial do ponto de vista ambiental devido à presença de diversas espécies endêmicas e grande biodiversidade no local, o que contribui para a expansão da matriz econômica do município baseada no turismo que, por sua vez, faz com que boa parte da economia dependa do meio ambiente preservado.

Devido à necessidade de sensibilização, conscientização e formação da cidadania, a Secretaria Municipal de Educação de Armação dos Búzios, no ano de 2006, realizou através de Projeto, a inserção da disciplina de Educação Ambiental, em caráter experimental, na 2ª série do 1º segmento do Ensino Fundamental com o objetivo principal de oferecer ao aluno possibilidades de desenvolvimento de suas

potencialidades e adoção de novas posturas pessoais e comportamentos sociais permitindo-lhe viver numa relação construtiva consigo mesmo e com o seu meio.

Tal ação gerou resultados positivos. Após análise e parecer técnico o Conselho Municipal de Educação aprovou no ano de 2007, a inserção da EA como disciplina, enriquecendo a matriz nas séries iniciais (2ª, 3ª e 4ª séries do 1º segmento do Ensino Fundamental e 5ª e 6ª séries do 2º segmento do Ensino Fundamental; 2ª, 3ª e 4ª fases – EJA e 5ª e 6ª fases – EJA), com um enfoque pluri, multi e interdisciplinar, devido a complexidade dos fenômenos vitais, pessoais, sociais e naturais centrado na busca de soluções dos problemas.

A disciplinarização da Educação Ambiental possui as vantagens de garantir uma carga horária fixa ao seu estudo, de ressaltar ao aluno a importância do assunto, uma maior integração dos conteúdos a serem ministrados e desenvolver atitudes e posturas éticas em relação à questão ambiental.

OBJETIVOS:

Com base nos PCNs a Educação Ambiental tem como principal objetivo contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. De proporcionar uma reflexão crítica sobre os fatores que ocasionam e/ou interferem nos problemas ambientais, sociais e culturais atuais e a necessidade da implantação da Educação Ambiental como uma possibilidade de entendimento, controle e resolução dessas questões.

Apropriando-se dos objetivos expressos na Lei nº 9795/99 que dispõe sobre a EA e Institui a Política Nacional de Educação Ambiental

Art. 4º - São princípios básicos da Educação Ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º - São objetivos fundamentais da Educação Ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

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

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

VI - o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

Apropriando-se dos objetivos expressos no decreto nº 4281/02 que regulamenta a Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências:

Art. 5º - Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino recomenda-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

I - a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e

II - a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores.

Art. 6º Para o cumprimento do estabelecido neste Decreto, deverão ser criados, mantidos e implementados, sem prejuízo de outras ações, programas

de educação ambiental integrados:

I - a todos os níveis e modalidades de ensino:

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES:

A Educação Ambiental permite que o processo pedagógico aconteça sob diferentes aspectos, que se complementam uns nos outros. Assim há espaço para momentos onde ocorrem transmissão de conhecimento, construção de conhecimento e a desconstrução das representações sociais. A escola ecologizada pela Educação Ambiental, está muito próximo do que Gadotti (1994) chama de “ **escola única popular**”: “[...] *que não é uma escola uniformizada, formando cabeças em série, mas sim o local de um sadio pluralismo de idéias, uma escola moderna, alegre, competente, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança, uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.*”

1. Refletir a respeito do modo pelo qual a ação e o olhar humano em relação à natureza sofrem variações em diferentes contextos históricos, fundamentados e orientados por valores econômicos, sociais, culturais e religiosos.
2. Perceber a amplitude da questão ambiental e refletir sobre suas dimensões global e local.
3. Perceber que a questão sempre envolve diferentes interesses, expectativas, desejos e visões, gerando conflitos e requerendo a busca de soluções por meio de negociações.
4. Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformação do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente.
5. Estudar a realidade para se intervir nela, para se questionar o mundo em que vivemos.
6. Adquirir autonomia para construção de valores e atitudes.
7. Refletir sobre a prática diária visando mudança de comportamento.
8. Identificar-se como parte integrante da natureza.
9. Perceber, apreciar e valorizar a diversidade natural e socioambiental, adotando posturas de respeito aos diferentes aspectos e formas do patrimônio natural, étnico e cultural.

10. Adotar posturas na escola, em casa e em sua comunidade que o levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis.

AVALIAÇÃO:

Avaliação é um elemento do processo de ensino aprendizagem, informa ao professor o que foi aprendido pelo estudante, informa ao estudante quais são seus avanços, dificuldades e possibilidades, encaminha o professor para reflexão sobre a eficácia de sua prática educativa e, desse modo, orienta o ajuste de sua intervenção pedagógica para que o estudante aprenda. Possibilita também à equipe definir prioridade em suas ações educativas.

Longe de ser apenas um momento final do processo de ensino, a avaliação se inicia quando os estudantes põem em jogo seus conhecimentos prévios e continua a se evidenciar durante toda situação escolar.

Coerentemente com a concepção de conteúdos e com os objetivos propostos, a avaliação deve considerar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes em relação à aprendizagem não só de conceitos, mas também de procedimentos e atitudes.

São muitas as formas de avaliação: individual e coletiva, oral e escrita. Observação sistemática durante as aulas sobre perguntas feitas, respostas dadas, participação e registros de debates, de entrevistas, de pesquisas, de filmes, de experimentos, desenhos de observação, relatório de aulas de campo, relatórios de leitura, de experimentos e provas. As questões mais adequadas para atividades de avaliação são aquelas que solicitam ao estudante fazer uso de seu conhecimento, por exemplo, interpretar situações determinadas, utilizando algumas informações, conceitos, procedimentos ou atitudes que são objetos de discussão e aprendizagem. Isso é possível ao se solicitar que interprete uma determinada situação fazendo uso de conceitos, atitudes ou procedimentos que estão sendo trabalhados. Pode ser interpretada uma história, uma figura, um texto, um problema, um conjunto de informações ou um experimento, em situações “semelhantes” às vivenciadas no decorrer dos estudos. É de suma importância que o professor organize meios para comentar, rever e registrar as apreciações dos processos de produção dos trabalhos desenvolvidos. Esta análise conjunta não deve ser confundida com correção de exercícios ou provas. A auto-avaliação permite que o estudante tome consciência tanto de seu processo de aprendizagem como de seu processo educativo.

Modelo de relatório utilizado nas escolas do 1º segmento:

RELATÓRIO TRIMESTRAL – Educação Ambiental

Unidade Escolar: _____

Série: _____ Turma: _____

Professor: _____

Professor Orientador: _____

Coordenador: _____

Direção: _____

Objetivos:

Conteúdos:

Atividades desenvolvidas:

Como foi a receptividade dos alunos em relação às atividades desenvolvidas:

Observações importantes:

A avaliação do 2º segmento do ensino fundamental segue as orientações do regimento escolar do município.

EMENTA

- **Educação Ambiental**

Educação Ambiental

A educação ambiental: retrospectiva histórica e pressupostos teóricos. Princípios metodológicos da educação ambiental. O planejamento e o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares dos conteúdos programáticos em educação ambiental em diferentes ecossistemas educativos.

Ecologia Ambiental

Os princípios e conceitos básicos em ecologia. Níveis de organização. Subdivisão da biosfera. Componentes abióticos e bióticos dos ecossistemas. A dependência entre espécies. Fatores limitantes do meio. Energia nos ecossistemas. Ciclos biogeoquímicos. Dinâmica de populações. Conceito de poluição e os principais impactos antropogênicos. O uso sustentável dos recursos biológicos.

- **Meio Ambiente**

Diagnóstico e Análise de Problemas Ambientais Regionais

Conceitos operacionais básicos: ecossistema e diacronia. Os biomas e os ecossistemas situados nas Regiões dos Lagos e Norte/Noroeste do Estado do Rio de Janeiro: problemas e possíveis soluções. Os ecossistemas antrópicos rurais e urbanos regionais: problemas e possíveis soluções.

- **Cidadania e Qualidade de Vida Saúde**

Recursos Hídricos

Disponibilidade de água no Brasil e no mundo. Ciclo hidrológico e seus componentes. Medidas de controle de cheias. Qualidade da água e poluição nos corpos d'água. Técnicas de conservação de água e solo. Noções de hidrogeologia e elementos básicos de água subterrânea. Gerenciamento de recursos hídricos. Drenagem urbana.

- **Meio Ambiente e Desenvolvimento**

Saneamento e Saúde Ambiental

O meio ambiente. Qualidade da água: definição, características e perspectivas. Processos naturais de tratamento de água. Tratamento de águas em sistemas planejados. Sistemas de abastecimento de águas. Princípios do tratamento de esgotos domésticos. Sistemas coletores de efluentes. Gestão integrada dos resíduos sólidos: definições, características e limpeza pública. Qualidade do ar.

- **Ensino e Pesquisa**

Metodologia

Familiarizar o estudante com a metodologia científica e os conceitos de trabalhos científicos. Desenvolver a capacidade de análise, de observação crítica de artigos científicos. Elaborar e organizar um projeto de pesquisa a partir de uma problemática determinada. Estabelecer e executar a metodologia a ser utilizada para desenvolver a pesquisa requerida. Redação científica da dissertação.

ANEXO III

MATRIZ CURRICULAR

Disciplina: Educação Ambiental Série: 5º			
Temas	Competências e Habilidades	Conteúdos	Sugestões de Atividades
História da EA	Conhecer a história da EA no Brasil	Histórico da EA	Leitura de texto científicos e informativos
	Conceituar EA	Conceitos de EA	
Água	Reconhecer sua importância		As condições dos Recursos Hídricos no planeta
	Refletir sobre o trabalho de EA no cotidiano escolar	Jornal mural – eco jornal	
	Refletir sobre a problemática da escassez e da qualidade dos recursos hídricos do planeta		
	Problematizar o uso da água no cotidiano social		
Desenvolver valores e atitudes de cidadania no consumo de água e na preservação dos mananciais	Captação, tratamento e consumo de água na localidade	Vídeos (documentários e filmes)	
Analisar os recursos hídricos da localidade, discutir seus usos e identificar os principais problemas a eles relacionados		Confecção de jogos	
Refletir sobre a idéia			

Sustentabilidade	de sustentabilidade e a relação entre sustentabilidade e modo de vida	Conceito de sustentabilidade	
	Propiciar reflexões sobre os diferentes sentidos do termo sustentabilidade e sustentável	Consumo e modo de vida	Maquetes
	Iniciar debate a partir de uma reflexão sobre o atual modo de vida	Recursos renováveis e não renováveis	Painéis
	Conhecer os recursos renováveis e não renováveis	Conceito de desenvolvimento sustentável	
	Refletir sobre o desenvolvimento sustentável	Desenvolvimento econômico e preservação ambiental	Aula de campo
	Estimular práticas de sustentabilidade	A sustentabilidade na escola	Aula prática
Resíduos	Compreender que os materiais são naturalmente reaproveitados na natureza seguindo o ciclo de morte, decomposição, vida e crescimento;	Descarte de resíduos e seus riscos e perigos para o ambiente e para saúde humana	Debates
	Entender que resíduos produzidos em decorrência de atividades humanas e liberados no ambiente tem ação sistêmica	Debater sobre o conceito de lixo e as relações entre produção de lixo doméstico e consumo (consumismo e consumo sustentável)	Pesquisa de campo
		Discutir o significado e o emprego dos termos resíduos e lixo	Pesquisa bibliográfica

	<p>Compreender o conceito de lixo</p> <p>Reconhecer a localização e a qualificação final dos resíduos no município</p> <p>Entender as diferenças entre lixão, aterro sanitário, aterro controlado, reciclagem entre outros)</p> <p>Compreender o significado do tema consumismo e consumo sustentável</p>	<p>Conceitos de lixo</p> <p>Vantagens e consequência da deposição do lixo em: lixão, aterro sanitário, aterro controlado, reciclagem entre outros)</p> <p>Elaborar glossário sobre os principais termos ligados ao tema</p> <p>Lixo/ resíduos e suas consequências para a saúde da população</p>	<p>Pesquisa internet</p> <p>Entrevistas</p> <p>Palestras</p>
--	---	--	--

MATRIZ CURRICULAR

Disciplina: Educação Ambiental		Série: 6ª	
Temas	Competências e Habilidades	Conteúdos	Sugestões de Atividades
Diversidade	Compreender o conceito de Biodiversidade	Conceito de Biodiversidade	Leitura de texto científicos e informativos
	Compreender os conceitos de ecossistemas, biomas e habitat	Conceito de ecossistema, biomas e habitat	
	Conhecer a diversidade biológica	Identificar os diferentes ecossistemas e biomas locais e regionais	Reportagens (revistas, jornais tele-jornais) debates e rodas de leitura
	Compreender a relação entre biodiversidade e condições ambientais	Reconhecer as ameaças à diversidade de ambientes locais e regionais bem como sua conservação	Jornal mural – eco jornal
	Reconhecer a importância da diversidade como recurso natural e para conservação ambiental	Identificar os principais problemas ambientais locais;	Vídeos (documentários e filmes)
	Compreender a diferença entre impacto ambiental e problema ambiental	Conceitos de UCs, APP, APA	Confecção de jogos
	Compreender a importância da legislação ambiental;	Conhecer a legislação ambiental municipal, plano diretor municipal, lei do uso e do solo, código ambiental;	Maquetes
	Matrizes energéticas e suas variações em diferentes períodos históricos		

<p>Energia</p>	<p>Entender o que é energia e de onde vem</p> <p>Refletir sobre o uso da energia</p> <p>Reconhecer a presença e a importância das fontes de energia</p> <p>Entender e refletir sobre as problemáticas ambientais relacionadas ao uso da energia em nosso cotidiano</p> <p>Compreender a relação entre a utilização da energia e preservação do meio ambiente</p>	<p>Fontes de energia</p> <p>Consumo</p> <p>Produção, gestão e conservação de energia</p> <p>Condições dos recursos energéticos na região;</p> <p>Procedência e seus respectivos impactos /problemas ambientais</p> <p>Utilização de energia no processo de produção</p> <p>Sustentabilidade</p> <p>Energia renovável, não renovável e alternativa</p>	<p>Painéis</p> <p>Aula de campo</p> <p>Aula prática</p> <p>Debates</p> <p>Pesquisa de campo</p> <p>Pesquisa bibliográfica</p> <p>Pesquisa internet</p> <p>Entrevistas</p>
<p>Estudo de Caso (diagnóstico ambiental)</p>	<p>Realizar estudo de caso</p>	<p>Realização do estudo de caso</p>	

MATRIZ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COORDENADOR: EVERALDO C. DIAS
2ª SÉRIE DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

		1º TRIMESTRE		
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS	
<ul style="list-style-type: none"> Relação homem/ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> Importância da Educação Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> Conscientizar o aluno da importância da Educação Ambiental para o futuro da humanidade 	<ul style="list-style-type: none"> Passeio pela escola trabalhando a observação direta do meio ambiente. 	
<ul style="list-style-type: none"> Lixo 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas ambientais causados pelo lixo, destino do lixo e soluções 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os diferentes tipos de lixo, os danos causados no meio ambiente e o seu possível reaproveitamento 	<ul style="list-style-type: none"> Confeccionar trabalhos manuais com o "lixo da escola" reutilizando. Ex.: cofrinhos, porta lápis, porta retrato, puffs, etc. 	
<ul style="list-style-type: none"> Desperdício 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar as práticas que evitam desperdícios no uso cotidiano de recursos como água, energia e alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Conscientizar o aluno para que não desperdice recursos naturais que usa em sua vida diária (água, alimentos, material escolar, etc.) e discutir hábitos de consumismo na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Usar o bebedouro da escola para falar sobre desperdício de água, copos descartáveis, torneiras abertas, ventiladores ligados, etc. Trabalhar o que vai para o lixo com receitas culinárias. Usar comerciais da TV. 	

		2º TRIMESTRE		
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS	
<ul style="list-style-type: none"> Conhecendo os ecossistemas locais 	<ul style="list-style-type: none"> Valorização da importância dos ecossistemas locais 	<ul style="list-style-type: none"> Compreender, conhecer e diferenciar os diferentes tipos de ecossistemas locais 	<ul style="list-style-type: none"> Passeio nos ecossistemas próximos à escola e do município. 	
<ul style="list-style-type: none"> Fauna e flora da região 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a diferença entre fauna e flora e as suas diversidades 	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a fauna e a flora local e focar as destruições feitas pelo homem nas espécies nativas 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com mapas mostrando a destruição da mata atlântica e suas consequências. Contar historinhas. 	
<ul style="list-style-type: none"> Possíveis soluções 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenças entre ambientes preservados, conservados e degradados, causas e consequências para a qualidade e vida atual e futura. 	<ul style="list-style-type: none"> Conscientizar o aluno da importância de preservar o meio ambiente natural. 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar imagens, fotos ou vídeos para trabalhar os três tipos de ambientes. 	

		3º TRIMESTRE		
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS	
<ul style="list-style-type: none"> Relações humanas 	<ul style="list-style-type: none"> A ação do homem no meio ambiente com as suas causas como: poluições diversas (água, solo, ar, visual, sonora, etc.), desmatamento e suas consequências como aquecimento global, efeito estufa, camada de ozônio, etc, e possíveis soluções. 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a relação homem-natureza destacar as suas ações negativas no meio ambiente, as suas consequências diretas, valorizando atitudes e comportamentos favoráveis à saúde humana. 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos, trilhas, memória, gira letras, etc. 	

MATRIZ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COORDENADOR: EVERALDO C. DIAS
3ª SÉRIE DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS
<ul style="list-style-type: none"> Conhecendo os ecossistemas do município 	<ul style="list-style-type: none"> Valorização da importância dos ecossistemas do município e do Brasil 	<p>Conhecer, compreender e diferenciar os diferentes tipos de ecossistemas municipais e nacionais. Criticar a interferência humana nos ecossistemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fita de vídeo sobre Búzios. Passeio pelos ecossistemas do município (lagos, praias, restinga, mata atlântica, APA-Pau Brasil, etc.)

2º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS
<ul style="list-style-type: none"> Recursos Naturais 	<ul style="list-style-type: none"> Valorização do uso adequado dos recursos naturais disponíveis. 	<p>Conscientizar o aluno a não desperdiçar os recursos naturais e relacionar a sua economia com o que se deixa de extrair da natureza. Diferenciar os recursos naturais renováveis e não-renováveis enfatizando água.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Jogos, brincadeiras, atividades lúdicas (Ex. recipientes demonstrando a quantidade de água potável no mundo).

3º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS
<ul style="list-style-type: none"> Meio ambiente e desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de "desenvolvimento sustentável". Para que serve? Seus benefícios e problemas ambientais. Sustentabilidade na pesca artesanal. 	<p>Conhecer diferentes maneiras de explorar a natureza sem destruí-la, relacionando a melhoria da qualidade de vida dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Livros, entrevistas (pescadores), vistas as praias, filmes.

MATRIZ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COORDENADOR: EVERALDO C. DIAS
4ª SÉRIE DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

		1º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS		
<ul style="list-style-type: none"> Cidadania e Meio Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com os alunos as mudanças ocorridas no município através da ação humana, os problemas ocasionados, desmatamentos, saneamento básico, o grande problema do lixo. Trabalhar os 4 Rs (Reduzir, reutilizar, reciclar e reeducar). 	<p>Conscientizar os alunos e toda a escola aos problemas do saneamento básico, seus direitos e deveres e os diversos tipos de lixo e seus destinos (aterro controlado, aterro sanitário, incineração, reciclagem e compostagem).</p> <p>As doenças causadas pelo Lixo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fitas de vídeo, cartazes, músicas, textos, atividades em grupo, etc. 		

		2º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS		
<ul style="list-style-type: none"> Energia 	<ul style="list-style-type: none"> Definição dos diferentes tipos de energia e a sua utilização pelo homem. 	<p>Diferenciar os tipos de energia utilizados pelo homem e classificá-las em poluentes e não poluentes, e as suas consequências na natureza.</p> <p>Identificar diferentes tecnologias que permitem a transformação de energia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Montar aquecedor solar com materiais recicláveis, moñolos, roda d'água, moinhos, barco a vela, etc. 		

		3º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E QUALIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS		
<ul style="list-style-type: none"> A importância da educação ambiental para o cidadão 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com os alunos o conceito de educação ambiental e cidadania. Definição de agenda ambiental e sua elaboração. 	<p>Valorizar a importância da educação ambiental na qualidade de vida. O que podemos fazer para melhorarmos o meio ambiente e reduzir os impactos negativos decorrentes da ação humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Textos, fitas de vídeo, atividades lúdicas, etc. 		

MATRIZ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COORDENADOR: EVERALDO C. DIAS
2ª SÉRIE DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EJA)

		1º TRIMESTRE		
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	MATERIAIS E METODOS	
• Lixo	- Problemas ambientais causados pelo lixo, destino do lixo e soluções	Reconhecer os diferentes tipos de lixo, os danos causados no meio ambiente e o seu possível reaproveitamento	- Confeccionar trabalhos manuais com o "lixo da escola" reutilizando. Ex.: cofrinhos, porta lapis, porta retrato, puffs, etc.	
• Desperdício	- Trabalhar as práticas que evitam desperdícios no uso cotidiano de recursos como água, energia e alimentos.	Conscientizar o aluno para que não desperdice recursos naturais que usa em sua vida diária (água, alimentos, material escolar, etc.) e discutir hábitos de consumismo na sociedade.	- Usar o bebedouro da escola para falar sobre desperdício de água, copos descartáveis, torneiras abertas, ventiladores ligados, etc. Trabalhar o que vai para o lixo com receitas culinárias. Usar comerciais da TV.	
		2º TRIMESTRE		
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	MATERIAIS E METODOS	
• Conhecendo os ecossistemas locais	- Valorização da importância dos ecossistemas locais	Compreender, conhecer e diferenciar os diferentes tipos de ecossistemas locais	- Passeio nos ecossistemas próximos à escola e do município.	
• Possíveis soluções	- Diferenças entre ambientes preservados, conservados e degradados, causas e consequências para a qualidade e vida atual e futura.	Conscientizar o aluno da importância de preservar o meio ambiente natural.	- Utilizar imagens, fotos ou vídeos para trabalhar os três tipos de ambientes.	

**MATRIZ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COORDENADOR: EVERALDO C. DIAS
3ª SÉRIE DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EJA)**

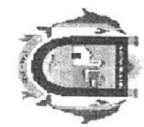
1º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS
<ul style="list-style-type: none"> Recursos Naturais 	<ul style="list-style-type: none"> Valorização do uso adequado dos recursos naturais disponíveis. 	<p>Conscientizar o aluno a não desperdiçar os recursos naturais e relacionar a sua economia com o que se deixa de extrair da natureza. Diferenciar os recursos naturais renováveis e não-renováveis enfatizando água.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Jogos, brincadeiras, atividades lúdicas (Ex. recipientes demonstrando a quantidade de água potável no mundo).

2º TRIMESTRE			
TEMA	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS
<ul style="list-style-type: none"> Meio ambiente e desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de "desenvolvimento sustentável". Para que serve? Seus benefícios e problemas ambientais. Sustentabilidade na pesca artesanal. 	<p>Conhecer diferentes maneiras de explorar a natureza sem destruí-la, relacionando a melhoria da qualidade de vida dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Livros, entrevistas (pescadores), visitas as praias, filmes.

**MATRIZ DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
COORDENADOR: EVERALDO C. DIAS
4ª SÉRIE DO 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EJA)**

			1º TRIMESTRE	
TEMA	CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS	
<ul style="list-style-type: none"> Energia 	<ul style="list-style-type: none"> Definição dos diferentes tipos de energia e a sua utilização pelo homem. 	<p>Diferenciar os tipos de energia utilizados pelo homem e classificá-las em poluentes e não poluentes, e as suas conseqüências na natureza.</p> <p>Identificar diferentes tecnologias que permitem a transformação de energia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Montar aquecedor solar com materiais recicláveis, moñolos, roda d'água, moinhos, barco a vela, etc. 	

				2º TRIMESTRE	
TEMA	CONTEUDOS	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	MATERIAIS E MÉTODOS		
<ul style="list-style-type: none"> A importância da educação ambiental para o cidadão 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar com os alunos o conceito de educação ambiental e cidadania. Definição de agenda ambiental e sua elaboração. 	<p>Valorizar a importância da educação ambiental na qualidade de vida. O que podemos fazer para melhorarmos o meio ambiente e reduzir os impactos negativos decorrentes da ação humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Textos, fitas de vídeo, atividades lúdicas, etc. 		



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE ARMAÇÃO DOS BÚZIOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO EDUCACIONAL
DIVISÃO DE ENSINO EJA



EDUCAÇÃO AMBIENTAL – V E VI FASES

V Fase	VI Fase
<p>1º bimestre</p> <p>→ História da EA: conceitos de EA</p> <p>→ Água: as condições dos Recursos Hídricos no planeta; uso social da água; captação, tratamento e consumo de água na localidade</p> <p>2º bimestre</p> <p>→ Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none">• conceito de sustentabilidade: consumo e modo de vida; recursos renováveis e não renováveis; desenvolvimento econômico e preservação ambiental• Resíduos: descarte de resíduos e seus riscos e perigos para o ambiente e para saúde humana; Debater sobre o conceito de lixo e as relações entre produção de lixo doméstico e consumo (consumismo e consumo sustentável); Discutir o significado e o emprego dos termos: resíduos e lixo; Conceitos de lixo	<p>1º bimestre</p> <p>→ História da EA: conceitos de EA</p> <p>→ Água: as condições dos Recursos Hídricos no planeta; uso social da água; captação, tratamento e consumo de água na localidade</p> <p>2º bimestre</p> <p>→ Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none">• conceito de sustentabilidade: consumo e modo de vida; recursos renováveis e não renováveis; desenvolvimento econômico e preservação ambiental• Resíduos: descarte de resíduos e seus riscos e perigos para o ambiente e para saúde humana; Debater sobre o conceito de lixo e as relações entre produção de lixo doméstico e consumo (consumismo e consumo sustentável); Discutir o significado e o emprego dos termos: resíduos e lixo; Conceitos de lixo