



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC

MARCIA ANDRADE OLIVEIRA BELLO

A FORMAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DA BAHIA:
PERCEPÇÕES ACERCA DA GESTÃO DA COORDENAÇÃO DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA

Salvador
2017

MARCIA ANDRADE OLIVEIRA BELLO

**A FORMAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS
DA BAHIA:
PERCEPÇÕES ACERCA DA GESTÃO DA COORDENAÇÃO DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Gestec, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Área de Concentração I: Gestão da Educação e Redes Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Meire Vieira de Jesus.

Salvador
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bello, Marcia Andrade Oliveira

A formação ambiental em Escolas Públicas Estaduais da Bahia: percepções acerca da Gestão da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde do Estado da Bahia / Marcia Andrade Oliveira Bello –. Salvador, 2017.

138 f.

Orientadora: Rosane Meire Vieira de Jesus

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação (GESTEC).

Contém referências, anexos e apêndices.

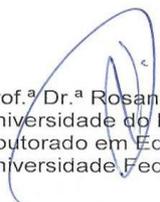
1. Educação Ambiental. 2. Dialogicidade Ecosófica. 3. Cartografia. I. Jesus, Rosane Meire Vieira de. II. Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Departamento de Educação. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).

FOLHA DE APROVAÇÃO

**A FORMAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS
ESTADUAIS DA BAHIA: percepções acerca da gestão da
Coordenação de Educação Ambiental e Saúde do Estado da
Bahia**

MARCIA ANDRADE OLIVEIRA BELLO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, 05 de maio de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Prof.ª Dr.ª Rosane Meire Vieira de Jesus
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia – UFBA


Prof.ª Dr.ª Maria Luíza Figueiredo Heine
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Prof.ª Dr.ª Rosiléia Oliveira de Almeida
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Dedico este trabalho aos meus pais, Valdemar de Sales Andrade (*in memoriam*) e Berenice Cedraz de Oliveira. Sem o amor, a confiança que eles sempre depositaram em mim e o incentivo para enfrentar cada novo desafio, nada teria sido possível, nem a minha simples existência.

AGRADECIMENTOS

Na longa jornada de crescimento intelectual e pessoal que o mestrado proporcionou, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas cuja amizade, carinho e apoio foram decisivos para concretização deste desejo.

A Deus e aos espíritos de luz, que iluminam meu caminhar, dando-me discernimento e amor para viver cada instante e acreditar no futuro.

Ao meu pai, Valdemar de Sales Andrade (*in memoriam*), companheiro e exemplo de pessoa com ideias próprias e coragem para enfrentar o óbvio, sem medo de ser diferente dos demais. Agradeço, também, por mostrar que o excesso de “certezas” paralisa o conhecimento. Você sempre estará em meu coração e pensamento!

À minha amada mãe, Berenice Cedraz de Oliveira, doce criatura, sempre conectada com a espiritualidade... Obrigada pela paciência e disponibilidade em ajudar! Sua longanimidade foi a “liga” que uniu nossa família!

Aos meus filhos, Victor Rafael e Ricardo Andrade, pela compreensão nos momentos de ausência para realizar este sonho e pelo incentivo no enfrentamento das dificuldades. Espero ter deixado o exemplo de que o prazo para realizar um sonho é haver vida. Realizem seus sonhos!

A Ricardo Bello, companheiro de tantos caminhos e experiências, obrigada por viver comigo parte da realização deste sonho. Você marcou a minha existência de forma indelével! Foi meu porto seguro e minha tormenta, mas nunca uma marola...

Às minhas irmãs, Mércia e Martha, minhas cúmplices, Marcos Rogério, meu “pricunha”, e a meus sobrinhos, Luís Felipe, João Gabriel e Gabriela, brotos de esperança, obrigada pelo amor, respeito e confiança! Eles me impulsionaram quando já não havia vontade em mim para seguir adiante. Família é o meu bem maior!

Ao inestimável André Luís Prata, não existe categoria nas relações sociais para descrever a nossa comunhão, obrigada pelas pacientes e valiosas contribuições nas minhas produções e na vida pessoal. Sua ajuda traz consigo a concretização da atenção, carinho e amizade pela superação física e das imposições sociais. Muito obrigada!

Ao amigo e colega de sonho de formação como pesquisador, José Expedito, você me deu ânimo e incentivo para tentar mais uma vez, quando havia desistido do mestrado... Deu certo para mim e para você também! Caminhemos, pois não há caminho. O caminho se faz caminhando.

Às pessoas que a vida me oportunizou encontrar, alguns como colegas de docência, outros como colegas de discência... A historicidade de vocês permeia todo este trabalho. Estes encontros permitiram-me entender que ninguém educa ninguém, cada um educa a si mesmo. E, eu, apenas posso tentar tocar a sensibilidade do outro...

Mas talvez muito das ideias, sentimentos e percepções que compõem a minha existência não teriam aflorado sem a experiência de participar deste Programa de Mestrado do GESTEC e ter a oportunidade de conhecer as Prof^{as}. Dr^{as}. Márcea Sales e Rosane Vieira no componente curricular Gestão da Educação, Tecnologias e Redes Sociais. Este encontro impactou cada uma ao seu modo, a minha rota como pessoa e como pesquisadora, que saiu de uma forma moderna, sólida, que não me cabia mais confortavelmente, porém era a única conhecida por mim, e descortinou uma possibilidade instigante e polifônica. Pelas profícuas discussões, leituras e convivência, meu: muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo desenhar os contornos da gestão da formação ambiental, bem como colaborar com uma dialogicidade na formação ambiental instituída para/nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II da Bahia, que se concretiza por meio da atuação da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS), enquanto articuladora do entrelaçamento da política pública com a gestão educacional. Para tanto, são apresentadas algumas pistas investigativas acerca da origem do estudo da Educação Ambiental (EA), do surgimento do movimento ambientalista para a proposição de uma dialogicidade ambiental, de inspiração ecosófica. Na investigação, foi realizada uma cartografia dos estratos da temática sociopolítica e ambiental com coleta de informações documentais e observação direta, realizadas com membros da equipe da CEAS. Essas percepções foram interpretadas a partir de um horizonte pós-moderno, sob o enfoque da filosofia deleuze-guattariana, na qual conexões e intensidade se multiplicam e se alastram, criando e instigando a formação de novos estratos. Como produtos deste trabalho, e tendo como público-alvo os educadores das unidades escolares da rede pública estadual, foram criados: um instrumento de diagnóstico, objetivando subsidiar a CEAS para suas futuras ações, e um curso de formação continuada, em caráter experimental, in/tencionando suscitar desterritorializações para um agenciamento de enunciação que propicie uma dialogicidade ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Dialogicidade ecosófica. Cartografia. Desterritorializações.

ABSTRACT

The present work aims to design the contours of the environmental training management as well as to collaborate with a dialogue in the environmental training instituted for / in the state public schools of Elementary School II of Bahia, that is concretized through the action of the Coordination of Environmental Education and Health (CEAS), as an articulator of the interweaving of public policy with educational management. For that, some investigative clues are presented about the origin of the study of Environmental Education (EA), the emergence of the environmental movement and the proposition of an environmental dialogue, with an ecosophical inspiration. In the investigation, a cartography of the socio-political and environmental strata was carried out with the collection of documentary information and direct observation carried out with members of the CEAS team. These perceptions were interpreted from a postmodern horizon, under the guise of Deleuze-Guattarian philosophy where connections and intensity multiply and spread, creating and instigating the formation of new strata. As products of this work and having as a target audience, the educators of the school units of the state public network were created: a diagnostic tool aiming to subsidize CEAS for its future actions and a continuing training course, on an experimental basis, in order to arouse deterritorializations For an agency of enunciation that provides an environmental dialog.

Keywords: Environmental education. Ecosophic dialogic. Cartography. Deterritorializations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVE	Projeto de Artes Visuais Estudantis
CEAS	Coordenação de Educação Ambiental e Saúde
CF/88	Constituição Federal de 1988
CIEA-Ba	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia
CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNIJMA	Conferência Nacional Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente
COM-VIDA	Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
DDT	Diclo-difenil-tricloroetano
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
ES	Educação em Saúde
IAT	Instituto Anísio Teixeira
INED	Instituto Francês de Estudos Demográficos
PJA	Projeto Juventude em Ação: construindo a Agenda 21
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
<u>MIT</u>	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Programa de Educação Ambiental
PEEA	Política Estadual de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PDDE-ES	Programa Dinheiro Direto na Escola-Escolas Sustentáveis
ProEASE-BA	Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
Rio-92 ou Eco-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SISNAMA	Sistema Nacional do Meio Ambiente
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica
SUPED	Superintendência de Políticas para a Educação Básica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	16
2 HORIZONTE METODOLÓGICO	22
3 PISTAS INTERPRETATIVAS DA ORIGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	30
3.1 DIFERENTES ESTRATOS DE CONCEITUAÇÃO DA EA.....	43
3.2 DES-RE-TERRITORIALIZANDO A EA: A DIALOGICIDADE AMBIENTAL	49
4 A GESTÃO EDUCACIONAL DA DIMENSÃO AMBIENTAL NA BAHIA: A INSTITUIÇÃO DA CEAS.....	54
4.1 O MOVIMENTO LEGAL	55
4.2 POLÍTICA PÚBLICA E GESTÃO EDUCACIONAL: ENTRELAÇAMENTOS.....	56
4.3 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO DA CEAS	58
4.4 A GESTÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL NO PROJETO JUVENTUDE EM AÇÃO (JA)	62
4.5 UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO SISTEMA DE ENSINO DA BAHIA (PROEASE-BA).....	67
5 TECENDO ROTAS COLABORATIVAS COM A CEAS.....	79
5.1 ESTRATO FORMAL: ATO INSTITUINTE DA CEAS	81
5.2 ESTRATO MATERIAL	82
5.2.1 Criação e/ou implantação de um sistema de (re)conhecimento da EA no sistema educacional: o mapeamento das experiências ambientais	83
5.2.2 Promoção da formação em exercício	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICES	104
ANEXOS	137

APRESENTAÇÃO

[...] alguns conflitos ideológicos que animam a polêmica atual opõem os fiéis descendentes do tempo aos decididos habitantes do espaço. (FOUCAULT, 1980, p.22).

Voltei-me para as memórias na tentativa de perceber como a questão ambiental se tornou tão preponderante na minha vida, ao ponto de identificar polifurcações nessa itinerância em torno de tal temática. Como criança portadora de dificuldades respiratórias nos anos de 1970 e moradora no interior da Bahia, vivenciava poucas alternativas para controlar as crises alérgicas. Eram longas horas, e o simples ato de respirar tornava-se difícil e sofrido. Alguém sugeriu a meu pai que a família precisava sair da cidade de Feira de Santana, considerada muito poluída, e ir morar no campo para me curar das crises asmáticas. Fomos morar no distrito de Maria Quitéria, e os episódios da doença foram rapidamente desaparecendo, até nem mais lembrar-me do desconforto causado por ela.

Outro aspecto é que, na escola, entre as décadas de 1970 e 1980, a curiosidade me fez descobrir o funcionamento dos seres vivos e do mundo, quando passei a dar atenção especial às Ciências Físicas e Biológicas. A professora não era muito simpática, no entanto, tinha propostas de atividades pedagógicas que envolviam desenhos e apresentações orais, o que tornava o conhecimento mais interessante que os demais do currículo manifesto.

Em continuidade, ao definir meu caminho profissional, cursei Licenciatura em Ciências, no ano de 1984, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). No decorrer do curso, a forte influência cartesiana se fez presente no currículo e contribuiu para a formação da “fiel descendente do tempo”. Naquele tempo, com a pretensão de ser capaz de encantar os indivíduos com os conhecimentos científicos acerca da natureza, interiorizava o postulado iluminista de que, pela razão, eles seriam “conscientizados” da importância da preservação dos recursos naturais para “sobrevivência do Homem no planeta”. Conjugava educar com conhecer, como se fossem sinônimos, e a pedagogização dos conhecimentos escolares como uma simplificada transposição dos conhecimentos científicos. As bases filosóficas do exacerbado racionalismo imprimiam referências no pensar o mundo, e eu, a “fiel descendente do tempo”, subjetivamente, vinculada numa cosmovisão do mundo.

No meu processo formativo de professora da rede pública estadual de Feira de Santana, passei a conhecer a discussão teórica sistematizada sobre Educação Ambiental. Parecia a realização do sonho de qualquer professora de Biologia: o compromisso ambiental articulado em todas as disciplinas escolares e sob a égide da obrigatoriedade constitucional,

conforme previsão no Art. 225, inciso IV da Constituição Federal (CF), que reconhece a preservação do meio ambiente como tarefa inadiável e a EA como instrumento para assegurar a efetividade desse direito em todos os níveis de ensino. A “fiel descendente do tempo” acreditava ser capaz de “iluminar” existências com o conhecimento acumulado pelas gerações de cientistas e/ou ambientalistas.

No ano de 1996, como produto final do curso de Especialização em Direito Sanitário, desenvolvi uma pesquisa intitulada: *A inserção da educação ambiental nas escolas públicas de Feira de Santana*, cujo objetivo era perceber de que forma, após a promulgação da atual Carta Magna de 1988, a temática ambiental integrava as práticas pedagógicas naquele universo de estudo.

Ao longo desse momento de docência, trabalhei quase 10 anos no distrito de Jaguará, o que me rendeu várias experiências acerca da inserção de conteúdos ambientais nas diversas disciplinas, além de uma reconexão com a vida no campo. Uma dessas experiências foi apresentada no I Congresso Nacional de Meio Ambiente na Bahia, em 1998, sob o título: *Educação Ambiental no Semiárido Baiano - uma experiência em Jaguará*. O trabalho compartilhava da reflexão sobre práticas educativas em EA, realizadas na Escola Municipal Dr. Colbert Martins, e da influência antrópica para a sobrevivência do Rio Grande, afluente do Rio Jacuípe, que passa na comunidade. Percebia um delineamento da decidida habitante do espaço na busca por experiências pedagógicas para além do paradigma pedagógico-positivista.

A realidade adversa da seca e a vida dos camponeses levaram-me a questionar as ideologias que compunham o arcabouço epistemológico positivista, revestidas de certezas e lógicas racionais. Essas concepções de cientificidade anestesiaram a minha sensibilidade para outras formas de ser, pensar e estar no mundo, como a tradição do sertanejo no seu *habitat*, a beleza da caatinga e as estratégias culturais de enfrentamento à falta d'água.

A preocupação com as questões ambientais figura em debates contemporâneos nos mais variados setores da sociedade. Algumas expressões são emblemáticas nessas discussões, tais como: “precisamos cuidar do planeta Terra para nossa sobrevivência”; “os jovens devem ser educados para uma postura ética com a Natureza”; “os consumidores necessitam ser orientados a incorporar a consciência ambiental como critério na escolha de produtos e serviços, independentemente dos valores monetários”; e “o desenvolvimento econômico e social precisa ser sustentável”. Não obstante, como a escola pode promover essas mudanças, transformando indivíduos desejantes em “cidadãos” ambientais?

A Educação Ambiental (EA) tem sido a resposta a essas demandas. Expressão de fácil entendimento, que parece dispensar maiores apresentações e reflexões. Toda e qualquer ação educativa que tenha por objetivo a proteção da natureza é denominada de Educação Ambiental.

Como toda definição generalista, a EA esconde questões de fundo e, portanto, é intenção desta pesquisa perceber laminagens desse conceito e traçar os contornos de uma articulação ético-política e existencial da formação ambiental, na educação formal, nas suas complexidades, in/tencionando fugir de discursos românticos e/ou moralistas, que pendulam entre a ideia de recurso para sustentabilidade à deificação da natureza. Como “decidida habitante do espaço”, proponho pensar de forma multifacetada e inter-reflexiva essa articulação ético-política que contemple o meio ambiente, a relação entre os indivíduos e a subjetividade dos humanos, como uma dialogicidade ambiental.

Este conceito tem inspiração gadameriana com olhar ecosófico. Ponho em diálogo Gadamer, Deleuze, Guattari e minhas próprias experiências para construir o conceito de dialogicidade ambiental. Conceitos são construídos por multiplicidades, sem a existência de tirania, afinal, um conceito não exclui outro! Assim, também, a dialogicidade ambiental é composta por laminagens de outros conceitos e não pretende ser uma evolução conceitual, como será apresentado ao longo deste trabalho.

O engajamento à temática ambiental me levou a buscar maior aperfeiçoamento na área jurídica, ingressando, no ano de 2001, no curso de Direito da Universidade Católica do Salvador, visando “proteger o meio ambiente” com o Direito Ambiental e Trabalhista. Outro mundo ou ainda o mundo positivista, agora fundado na legalidade? De qualquer forma, havia espaço para humanismo e reflexão acerca das subjetividades dos indivíduos, mas a *forma formante* da professoralidade já havia deixado sua marca existencial: era uma professora de Biologia formada (também) em Direito.

Longa caminhada para formar-me como educadora ambiental que atuava no ensino formal e não formal, por meio de consultorias para elaboração e implantação de diversos Planos Municipais de Coleta de Resíduos Sólidos Urbanos, nas contradições cotidianas entre instituinte/instituído. Olhar de ambientalista, “operadora” do Direito, a qual almejava a concretização da EA, mediante processos formativos em outros espaços para além da escola.

Em algum ponto da caminhada insurgiu um questionamento: o que falta para a inserção da ética ambiental no cotidiano dos indivíduos? Todas as partes envolvidas concordam com a relevância e urgência da integração da formação ambiental nos currículos, entretanto, o currículo que acontece não concretiza tal pensamento.

A vivência como professora e ambientalista me levou a conhecer a Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS), órgão executivo das políticas governamentais estaduais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no âmbito da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), responsável pela promoção nas escolas das temáticas educativas: ambiental, saúde e fiscal, o que fez brotar o questionamento: como essa coordenação exerce sua gestão nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II?

A vontade de pesquisar a EA e seus desdobramentos, os quais se apresentaram nos caminhos da docência, desembocou na intenção de buscar formação como pesquisadora. O Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação, do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* da Universidade do Estado da Bahia, proporcionou o desenvolvimento de uma pesquisa em minha área de atuação. E nesse tempo/espaço formativo, ocorreram significativos deslocamentos na “decidida habitante do espaço”: a perspectiva pós-moderna.

Atualmente, a “fiel descendente do racionalismo” se mistura, tantas vezes, e até desaparece em outras, para que a “decidida habitante do espaço” se aventure em fundamentos fracos¹. Entre caminhos e descaminhos e, por que não, atalhos, busco suspender minhas bases teóricas para habitar outros espaços.

O presente trabalho é mais um passo no percurso da “decidida habitante do espaço” como ser-no-mundo. Espero contribuir para a percepção de algumas das questões de fundo que sequer percebemos existir na/para prática da denominada EA, mas que a esvaziam de sentido e simplificam a complexidade dos seus movimentos reflexivos e revolucionários. Persigo ainda desenhar uma perspectiva acerca dos agenciamentos no contexto da atuação da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde, ocupando-me da temática ambiental na rede pública do Estado da Bahia como forma de contribuir para a produção de sentidos da outridade entre o homem e a natureza na perspectiva ecosófica para o ensino formal. Esta perspectiva, elaborada por Felix Guattari, entende haverá necessidade de uma articulação ético-política entre meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana.

Com tal propósito, esta pesquisa se desenvolve percebendo os vários estratos no relevo da CEAS: formal, material e teórico-epistêmico. O estrato formal trata do aspecto normativo da constituição da CEAS e reflete sobre sua repercussão nas políticas públicas; o material descreve algumas iniciativas, aquelas de maior abrangência, entre as publicações e projetos

¹ A expressão “fundamentos fracos” tem inspiração em Gianni Vattimo (2002), que concebe o “pensamento fraco” como uma das características emblemáticas da pós-modernidade, marcando a falência das grandes narrativas.

que a CEAS promove voltados para a temática sociopolítica e ambiental. Por fim, mas imbricado nos demais estratos, o teórico-epistêmico, as concepções de EA que a CEAS agencia na sua atuação.

Decorrentes dessas percepções do/no campo, foram sugeridos alguns empreendimentos desestratificadores, entendidos como ações que propiciam a formação de novos estratos, que possibilitam uma rota colaborativa de diálogo com o meio ambiente – a dialogicidade ambiental – através da CEAS. Uma rota colaborativa tem a sentido de apontar potenciais caminhos para um diálogo vivo, por meio do qual a CEAS e as escolas da rede pública estadual possam se apresentar como parceiros na dialogicidade ambiental.

Entre os empreendimentos, alguns têm destaque pela mobilização de recursos financeiros e teórico-epistêmicos envolvidos e as repercussões nos agenciamentos realizados pela CEAS. Propõe-se a oferta de um curso de formação em EA, de caráter interdisciplinar, para os docentes da rede pública estadual que lecionam no Ensino Fundamental II, no formato de Educação a Distância (EaD), buscando contemplar as especificidades territoriais, porém, com um olhar reflexivo e abrangente sobre essa temática. Há, também, a retomada da experiência e reestruturação de um canal oficial de diálogo com as escolas da rede pública estadual por meio da inclusão de um mapeamento das narrativas ambientais nas escolas, como uma pesquisa diagnóstica das práticas voltadas para a temática sociopolítica e ambiental.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se desenhar os contornos da gestão da formação ambiental instituída para/nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II da Bahia, que se concretiza mediante a atuação da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS).

Ao pensar no termo “Educação Ambiental”, a memória remete a um diálogo interessante de Platão (428-347 a.C.) sobre Linguagem que aparece em sua obra *Crátilo*. Numa discussão entre dois personagens, Crátilo afirma que Hermógenes não deveria se chamar assim, já que “Hermógenes” significa “filho de Hermes” (Hermes, deus grego, o mensageiro dos deuses) e, para fazer jus a esse nome, este deveria ser uma pessoa rica e não estar em dificuldades financeiras, como era o caso do personagem. Hermógenes, no diálogo, defende a posição do convencionalismo, isto é, que os nomes não têm nenhuma relação com as coisas e são completamente arbitrários, podendo ser mudados segundo a nossa vontade. Já Crátilo defende a posição naturalista de que a cada coisa corresponde o seu nome e conhecer o nome significa saber o que a coisa é (SILVA, 2007).

Inspirada na discussão platônica em *Crátilo*, aí está a primeira pista das pretensões desta pesquisa: trazer um olhar sobre o que comumente se denomina de Educação Ambiental (EA). Os pré-conceitos da EA (in)formam as marcas de como se chegou a ser o que se é tanto nas lutas sociais, quanto nas práticas pedagógicas ou mesmo no arcabouço institucional e legal, no âmbito nacional e internacional. No sentido hermenêutico filosófico, adotado por esta pesquisa, preconceitos são marcas que a historicidade grava, “são mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser” (GADAMER, 2012, p. 368).

A discussão acerca da preservação do meio ambiente tornou-se proeminente na agenda das sociedades contemporâneas, indicando que o paradigma moderno não conseguiu dar conta da degradação crescente e permanente do ambiente natural pelo homem, no seio das relações sociais e subjetivas. No processo societário, os indivíduos, com base numa visão utilitarista da natureza, almejam um desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente, para as próximas gerações. Essa ética antropocêntrica de dominação da natureza foi identificada, por Mauro Grün (2007, p. 27), já no discurso de Francis Bacon como permissão exploratória “[...] pois a Natureza deve e necessita ser posta a serviço do homem, feita escrava e moldada pelas artes mecânicas”.

Como forma de (re)estabelecer a conexão homem-ambiente, a EA tem sido indicada como fórmula mágica e redentora dos “pecados”, oriundos da racionalidade antropocêntrica.

Parte integrante do arcabouço legal nacional desde a Constituição Federal de 1988, a EA vem sendo, nas últimas décadas, preconizada nas políticas públicas como instrumento de resolução da crise provocada pelo paradigma moderno civilizatório. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº. 9.795/1999, indica uma permanência desse rumo para a EA ao formulá-la como um processo voltado para “a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, art. 1º).

A EA passa a existir no espaço de diálogo social como uma política pública, as quais, dentre as diversas maneiras de serem conceituadas, podem ser entendidas como ações que vêm do Estado, porque a criação e autonomia são sempre acompanhadas por uma legislação e são constituídas, em sua maioria, pela sociedade. Elas nascem quando determinada circunstância se transforma num aspecto relevante no tecido social e são reconhecidos por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos.

O Governo do Estado da Bahia, em resposta à demanda social e constitucional, criou a Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS) para estimular a inserção dessas temáticas na rede de escolas do estado da Bahia. Apesar da ideia comum de que as políticas são implementadas de forma unidirecional, na prática, variados fatores e aspectos estão envolvidos, elaborando uma teia complexa que se retroalimenta. Nas palavras de Stephen Ball (*apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), “a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais”.

Como professora da rede estadual, e exercendo minhas funções numa unidade de ensino da cidade de Salvador, recebi, em meio a vários materiais para reciclagem, um exemplar do ProEASE-BA (Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia). Este documento, publicado pela Secretaria da Educação, por intermédio da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB)² e pela Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS), traça os “princípios, diretrizes e linhas de ação” para a EA nos sistemas de ensino do Estado da Bahia.

A percepção da existência de um órgão específico para a temática, a CEAS, e a leitura do referido material produzido pela própria instituição, promoveram várias questões que se colocaram em destaque e instigaram esta pesquisa. Assim, dentre as indagações que norteiam este trabalho, existe a busca por perceber o tensionamento entre a formação ambiental e sua

² A Lei nº. 13.204/2014 que modificou a estrutura organizacional da administração Pública do Poder Executivo do Estado da Bahia no art. 14, inc. II, ‘a’ alterou a denominação da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica (SUDEB) para Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED).

interface nas escolas públicas estaduais, em nível Fundamental II, no território da gestão da EA promovida pela Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS).

O contato como o ProEASE-BA me fez buscar compreender a atuação da CEAS nas escolas da rede pública do estado da Bahia e algumas questões norteadoras foram suscitadas: Qual o papel dessa Coordenação no âmbito da Secretaria da Educação? Como esse órgão tem desempenhado o seu papel para a inserção das questões ambientais? De qual maneira a CEAS exerce agenciamentos na sua atuação nas escolas públicas de Ensino Fundamental?

Esta pesquisa caminha no sentido de tentar estabelecer no percurso teórico-metodológico uma linha de fuga, uma segmentariedade – a dialogicidade ambiental nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II da Bahia. O olhar pós-moderno sugere uma desterritorialização da EA para re-territorializar com uma perspectiva ecosófica – a dialogicidade ambiental.

O termo desterritorialização, nesta pesquisa, busca sentido na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que requisita um “olhar estrangeiro” para as coisas a nossa volta, que trabalha pela criação e recriação de outros territórios para além do que está dado. Assim, desterritorializar é um movimento de fragmentação do instituído para buscar novos saberes nos movimentos instituintes. Resiste ao território como sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma.

Não obstante, qual estratificação é proposta sob o conceito de dialogicidade ambiental? Um estrato é formado por sedimentações, coagulações, que o diferencia, mas que também servem de substrato para outro estrato. Este estrato é composto por sedimentos do “diálogo vivo” de Gadamer (FLICKINGER, 2014), que entende ser característica a disposição das partes participar de um “processo social aberto”, no qual não há um resultado predeterminado; o reconhecimento da autonomia do outro, que possui um valor intrínseco por si mesmo, sem se resumir a uma relação utilitária, e a interdependência do resultado, pela consciência de que apenas juntos chegarão a um resultado satisfatório.

Além da contribuição do estrato gadameriano, a dialogicidade ambiental, como uma estratificação dialógica no relevo ambiental, recebe influência da ecosofia de Guattari (2012), que percebe a “questão” ambiental por um horizonte mais dilatado, que busca abordar o campo numa perspectiva de uma “articulação ético-política” que inclua nos seus registros ecológicos: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana.

Esse espessamento no corpo da Terra, que se coloca nesta pesquisa como a dialogicidade ambiental, tem tais sedimentações desses estratos como unidades de composição, mas contém dobramentos de outros substratos. Estas transcódificações e

misturas contribuem para uma estratificação que possibilite um saber provisório, pois não contém verdades prontas e acabadas, mas um conhecimento relacionado às condições concretas.

Como trabalho gerado numa visão pós-moderna, não ambicionamos dar resposta totalizante ou buscar fórmulas mais eficazes para a inserção das questões ambientais na prática educativa. Elemento interessante neste pensamento é a possibilidade de relativizar algumas verdades. Como bem identificou Gianni Vattimo (2002, p. XIX), “[...] a experiência pós-moderna da verdade é uma experiência estética e retórica”. Não existe o desejo de busca pela verdade mais verdadeira, mas de aproximação de como os fenômenos são percebidos pelos sujeitos. Essa percepção encontra harmonia na estética guattariana-ecosófica, para pensar as questões ambientais na complexidade de suas facetas, nas variadas entradas e saídas do fenômeno.

Esta pesquisa nasce do plano de tensões que compõem a minha implicação pelo/no campo de pesquisa. Tensionamentos que atuam ora para o convencionalizado, ora para agenciamentos que trazem o novo. No entanto, associa rigor científico à práxis político-social como possibilidade de criação de saberes no meu lugar de fala como pesquisadora, professora e advogada ambientalista e, de forma bem marcada, pelo deslumbramento à estética e à retórica pós-moderna, entendendo pós-modernidade como uma atitude sociocultural e estética que busca uma ruptura com a cientificidade centrada na razão, como garantia de compreensão do mundo através de referências totalizantes, para uma abertura à historicidade e ao devir.

Nesta Introdução, é efetivada uma exposição sucinta do trabalho. Com vistas a delinear um panorama da pesquisa realizada e cruzando com a concepção de dialogicidade ambiental, apresentamos a proposta abraçada no trabalho, relevância social e científica da pesquisa, principais teóricos que servem de apoio ao estudo do fenômeno e contribuição pretendida com a pesquisa para cartografia do real.

No capítulo “Horizonte Metodológico”, são apresentados os caminhos percorridos para traçar um mapa do instituinte da CEAS. Com inspiração teórico-metodológica na cartografia, que tem influência da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, o que se realiza não é exatamente uma “ciência dos mapas”, que cuida da representação gráfica da superfície terrestre e tem como produto final um registro estático, mas uma cartografia social. Esta se propõe a evitar ser um decalque, traçando a topologia dinâmica das entradas, dos lugares e movimentos de poder que se inscrevem na inserção da dimensão ambiental pela CEAS. Uma pesquisa que busca, “não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça no percurso suas metas” (PASSOS; BARROS, 2009, p.

17).

Sob o título de “Pistas interpretativas da Educação Ambiental”, buscaremos perceber singularidades nos acontecimentos que constituíram este campo conceitual. Inicia com os caminhos históricos do movimento ambientalista; trespassa pela elaboração do termo EA; e percorre eventos mundiais que contribuíram para estruturação da Educação Ambiental. Nesse capítulo pretende-se promover uma discussão da possibilidade dialógica com o ambiente: a ecosofia. Os conceitos de “educação” e “ambiental” deslizam um sobre o outro, pretendendo um entrecruzamento para realização de linhas de fuga. Tomando como solo a ecosofia de Félix Guattari, base conceitual deste trabalho, serão apresentados alguns teóricos que contribuem para construção da episteme ambiental no espaço escolar.

No capítulo “A formação ambiental na gestão educacional da Bahia: a CEAS” será empreendida uma cartografia do campo, ocasião em que a interrogação que motiva esta pesquisa buscará ser esclarecida. Este “mapeamento” se realiza por aspectos específicos: pela reflexão dos agenciamentos e estratos percebidos nos projetos e materiais produzidos pela CEAS e da compreensão dos sujeitos-constituintes da CEAS do instituído nas escolas públicas estaduais da Bahia, constituindo-se em um momento de discussão acerca do percebido no campo de pesquisa na CEAS, inter cruzando as concepções teórico-metodológicas pós-modernas. Nesse capítulo, serão traçados olhares sobre o campo, do lugar de fala da autora, que busca inserção de uma dialogicidade ambiental no instituído pela CEAS.

O capítulo “Tecendo uma rota colaborativa com as CEAS” apresentará a proposição de uma ação provocadora de uma dialogicidade ambiental para/na gestão educacional da CEAS. Conforme anteriormente explicitado, como integrante e diferenciador dos demais, em relação ao Programa de Mestrado-profissional, a pesquisa busca perceber o fenômeno, indicar um “produto” vinculado aos problemas reais da área estudada pelo aluno-pesquisador através de uma “proposta interventiva”. Os termos “produto” e “proposta interventiva” não se alinham às percepções que inspiraram esta pesquisa, pois o primeiro traz a ideia de um elemento concluído, finalizado; enquanto que o segundo invoca uma ação pensada externamente e executada na instituição.

Assim, optou-se pela locução “empreendimentos desestratificadores”. A palavra “empreendimento” vem do latim *imprehendere* = “apanhar, prender com as mãos”, acrescentado do sufixo substantivador e “desestratificador”, tendo inspiração em Deleuze e Guattari, que contribuíram com vários conceitos como o de “estratificação” nesta cartografia. Entretanto, neste trabalho, não temos a pretensão de provocar uma estratificação além

daquelas existentes, mas possibilitar um movimento, uma desterritorialização. Nesse aspecto, os “empreendimentos desestratificadores” propostos nesta pesquisa têm significado de um conjunto de atividades a serem realizadas na/com a CEAS em busca de uma dialogicidade ambiental.

Os empreendimentos desestratificadores propostos nesta cartografia são: o mapeamento das experiências ambientais nas escolas e a promoção de um espaço/corso de formação para os docentes da rede pública estadual da Bahia voltado para a temática sociopolítica e ambiental. Esse mapeamento das experiências trata-se de um canal de diálogo entre o chão da escola e a gestão institucional da EA, enquanto que a formação se aproximaria mais de um espaço (de)formante, no sentido de tirar da fôrma, das estruturas previamente definidas. É uma proposta de “curso de formação docente” visando propiciar um movimento de provisoriedade das certezas relativas à temática sociopolítica e ambiental nesses profissionais, muito mais do que “formar” ou “informar” acerca da temática. Essas ações pretendem suscitar um “diálogo vivo” no espaço educacional, um intercâmbio de textos, uma dialogicidade ambiental.

E, finalmente, em “Considerações Finais”, serão colocadas as impressões advindas da experiência de estar na borda da multidão – “na periferia; mas, pertenço a ela, a ela estou ligado por uma extremidade de meu corpo, uma mão ou um pé” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.55). Assim, não temos a pretensão de trazer uma proposta de intervenção sob um viés totalizante ou mais eficiente que as ações executadas até então, em vez disso, buscamos propor situações que proporcionem uma multiplicidade de olhares sobre/para a formação ambiental na CEAS, no que refere à abordagem da EA no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

2 HORIZONTE METODOLÓGICO

Esta pesquisa nasce vinculada a um Programa de Mestrado Profissional, cuja marca distintiva é mirar em situações da realidade trazidas pelo aluno-mestrando, que indagará respostas à luz das teorias esposadas. Assim, o processo investigativo no campo possui uma orientação prática: elaborar um produto, estabelecendo uma relação teoria-prática.

Em sintonia com os formatos reconhecidos pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação da Universidade do Estado da Bahia, para a realização do trabalho de conclusão, esta pesquisa terá como “produto” uma proposta de empreendimentos desestratificadores – o mapeamento das experiências ambientais nas escolas públicas estaduais e um espaço de formação docente em EA. Esta proposta tem como marca identificadora ser elaborada a partir de uma interrogação sobre a atuação da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS), buscando perceber seus agenciamentos, estratificações e territorialidades e contribuir com as multiplicidades na gestão da formação ambiental.

Pesquisar é ir ao enalço de uma resposta a um questionamento, uma interrogação. Essa interrogação pode estar presente em perspectivas diferentes, tornando múltiplas as percepções assumidas por um mesmo questionamento. A interrogação que provocou o presente trabalho se volta para a inserção da formação ambiental no processo educativo formal e a investiga sob um olhar pós-moderno. Esta talvez seja uma interrogação que se desloca junto comigo nas suas “fiscalidades pragmáticas, teóricas, tecnológicas” (BICUDO, 2011, p. 23), como exposto na Apresentação deste trabalho.

É relevante ressaltar que o percurso metodológico trilhado é único, pois traz as marcas das intempéries vividas por mim, visto que não estava marcado antecipadamente para que outro pesquisador o palmilhasse. Foram traçados mapas que não estavam cartografados *a priori* e que trazem as digitais deste texto. Sampaio (2009, p. 143), refletindo acerca dos encontros entre EA e estudos culturais, chega a afirmar que “[...] não há objetos de pesquisa esperando por pessoas que se disponham a investiga-los”. Logo, objeto e metodologia da pesquisa são construídos no “extenuante ir e vir entre o referencial teórico-metodológico e o *corpus* de análise” (SAMPAIO, 2009, p. 144), sob o olhar atento do pesquisador.

Durante a pesquisa, esse “ir e vir” mostrou a necessidade de alterar o conhecimento a ser construído com o campo de estudo. Inicialmente, o aspecto a ser estudado seriam as concepções de EA percebidas na CEAS, tanto nas produções pedagógicas elaboradas pela instituição, quanto nos projetos e ações que promove, e que eles (membros da CEAS)

diretamente identificam como sendo relativos à temática ambiental. Porém, poderia ser uma verificação do que está sendo proposto pela CEAS, numa aproximação à postura dicotomizante sujeito/objeto de estudo, sempre correndo o risco de abordar o campo sob o viés moderno do progresso.

Como caminho metodológico, foi desenvolvida uma pesquisa cartográfica, de inspiração nos escritos dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, na qual as peculiaridades do território se entrelaçam nos caminhos percorridos pelo investigador, bem como nos conhecimentos do próprio investigador. Assim, a cartografia pode ser entendida como uma estratégia de análise, olhar cuidadoso que acompanha e descreve paisagens, trajetórias, modificações no relevo. Esse exercício pretende traçar mapas das territorialidades presentes na gestão da formação ambiental articulada pela CEAS com as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia. Não planifica rotas futuras ou busca os agentes modeladores do relevo, apenas se propõe perceber a realidade da CEAS com olhar que mira o horizonte e se aventura a retomar um diálogo com o ambiente.

Ao mirar a paisagem, desnaturalizamos o olhar das certezas a respeito do fenômeno e exercitamos um certo “estranheirismo” para perceber o “com-texto”. O desafio de “re-tomar” (tomar de volta) o “olhar” para a pesquisa sob o viés do questionamento percebido como professora e advogada ambientalista: existe um órgão na SEC específico para promoção da formação ambiental nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia? Por que as produções e projetos fomentados pela CEAS não eram publicizados em algumas unidades escolares?

Construir uma pesquisa demanda, em alguns momentos, reduzir o passo, como diz a letra da canção de Almir Sater e Renato Teixeira (1992): “Ando devagar porque já tive pressa [...] Só levo a certeza de que muito pouco eu sei. Ou nada sei”. Um devir do tempo para “desfocar” as lentes da certeza e ensejar a descoberta de novas paisagens ou apenas de um “novo” olhar do observador.

Nesse sentido, para “enxergar” a CEAS, foi empreendida uma aproximação com esta Coordenação por meio de um período de observação. Inicialmente, pensada como não participante, mas que, no decorrer da convivência, mostrou-se como troca, como intercâmbio de “olhares”. De fato, Maturana e Verden-Zoller (1993, p. 9) falam da existência do espaço relacional da construção do conhecimento que acontece pelo “entrelaçamento do linguajar e do emocionar”.

E este tempo de observação na dinâmica da CEAS, realizada em 14 (catorze) visitas, inclusive durante uma reunião da CIEA-BA, mostrou a necessidade de suspender as certezas e

premissas da professora da rede pública estadual para desnaturalizar este olhar para um movimento mais amplo do campo: a gestão da formação ambiental.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o tensionamento da gestão da formação ambiental instituída pela CEAS nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia. Indaga acerca do instituído pela CEAS para a inserção desta temática tanto junto ao corpo docente, quanto ações voltadas para a gestão escolar. Partilha da compreensão do significativo papel da CEAS junto à comunidade, como agenciador das concepções teóricas em EA das políticas públicas do Governo do Estado da Bahia e busca perceber suas territorialidades, seus agenciamentos, sua segmentariedade.

O conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari (2011b, p. 31), que se busca perceber na CEAS, diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondentes.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é **agenciamento maquínico** de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, **agenciamento coletivo de enunciação**, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo **lados territoriais ou reterritorializados**, que o estabilizam, e **pontas de desterritorialização** que o impelem. (DELEUZE E GUATTARI, 2011b, pag. 23 - grifos nossos).

No presente objeto de estudo, a gestão da dimensão ambiental promovida pela CEAS, percebe-se uma correlação entre faces inseparáveis, em que acontece o agenciamento maquínico e o coletivo de enunciação, sob o “pré-texto” de inserir as questões ambientais no espaço educativo formal. Mas também atua num eixo orientado verticalmente que insta territorialidades e pontas de desterritorializações nos espaços que atua.

Esta investigação se vale da descrição do panorama do instituído pela CEAS nas questões ambientais. Entretanto, pretendemos, aqui, mais que uma descrição de variáveis, tão vinculada ao modo positivista de descobrir as relações entre as coisas, antes, captar as particularidades do relevo, dos agenciamentos e estratos no território da gestão da formação ambiental da CEAS nas escolas de rede pública do estado da Bahia.

A marca identificadora dessa produção não pretende se revelar pelo zelo às teorias, metodológicas ou conceituais, mas busca um conhecimento que aproxime pontos que a tradição iluminista de verdade afastou do círculo de reflexões da EA, tais como o sujeito cognoscente, as condições materiais da pesquisa, as “inter-ferências” entre pesquisador e o campo, dentre outras. Esta pesquisa parte de um sujeito individualmente implicado que mira de modo atento a paisagem e o “com-texto”. Por isso, detém o olhar sobre a atuação da

CEAS, tanto nas produções pedagógicas quanto nos projetos fomentados, bem como nas condições materiais de funcionamento, em busca das sedimentações do seu entorno.

Vattimo (2002, p. 135) atenta que a experiência da verdade que a hermenêutica reivindica é retórica, ao dizer que “convencer e explicar sem poder apresentar provas são, evidentemente, o objetivo e a medida tanto da compreensão e da interpretação como da arte do discurso e da persuasão retórica”.

No pensamento hermenêutico, cada indivíduo tem um horizonte de mundo que é o âmbito de visão de tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto. Um horizonte que se abre nas possibilidades do evento do ser, ou seja, na temporalidade da “*pre-sença*”, na sua relação constante de refazimento do mundo e de si – ser-no-mundo (JESUS, 2012).

A presente pesquisa de abordagem hermenêutica se entrelaça com as contribuições da cartografia de Gilles Deleuze. Este autor subverte a “ciência dos mapas” em uma valiosa teoria que procura perceber as linhas e tensões presentes num dado território. A cartografia se apresenta como um encontro entre pesquisador e seu campo, em que, ao buscar perceber segmentaridades do/no relevo, o pesquisador traça um mapa do território de si e do outro.

Esta pesquisa articula saberes diferenciados (educação, ambiente, ecosofia, políticas públicas e filosofia), sob um olhar ao mesmo tempo familiar e estranho. Enxergar a gestão da formação ambiental pela CEAS para a rede estadual na Bahia é olhar as camadas que formam o relevo visto na unidade escolar, onde aportam os produtos. Para tanto, nada mais adequado que cartografar desterritorializações e territorializações da gestão da formação ambiental na CEAS.

Como análise interpretativa dos documentos legais (leis, decretos, portarias e normatizações internas) e publicações internas da CEAS, das informações obtidas nas observações e entrevistas, foram abraçadas as hermenêuticas filosóficas de Hans-Georg Gadamer (2012). Trata-se de uma hermenêutica de inspiração socrática, que busca recuperar o diálogo como o caminho para o conhecimento. Como atitude hermenêutica, renuncia à idealização de verdade única, não sendo esta entendida como um enunciado conceitual com pretensões de validez incontestes, antes, sempre um resultado provisório de um processo dialógico entre indivíduos historicamente determinados.

A proeminência da dialogicidade gadameriana se faz sentir na deserção à racionalidade instrumental e à ética utilitarista como fundamentos de legitimação de um processo educativo que pretende abarcar a ambientalidade. Se faz sentir, ainda, na compreensão de que os “interlocutores de diálogo verdadeiro não passam de intérpretes em busca de um sentido possível e por isso mesmo sempre provisório” (FLICKINGER, 2014, p.

90).

Essa pesquisa cartográfica busca conhecer o solo onde a CEAS traça interrelações com as unidades escolares e as alterações advindas deste movimento. Segundo Farina (2007, p. 04), a cartografia “não pretende apreender ou imobilizar ditos movimentos, mas pensar seus efeitos enquanto eles acontecem, como também seus rastros pelo terreno”.

Deleuze e Guattari (2011a, p.30) assinalam que um mapa possui “múltiplas entradas contrariamente ao decalque, que volta sempre ‘ao mesmo’”. O “mapa” contribui para a conexão dos campos, faz parte de um rizoma – é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível...

Este “mapa” busca a conexão dos campos que interferem no agenciamento da formação ambiental do CEAS para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia, mediante a inteligibilidade das suas múltiplas entradas. Como pesquisa cartográfica, tenciona-se fugir de maniqueísmos, tão afeitos às questões ambientais, como ser humano mau, natureza boa; reciclagem de materiais como solução dos problemas de resíduos e outros tantos decalques realizados no contexto da formação ambiental. Busca permanecer atento a generalizações apressadas acerca da gestão educacional em torno de ações isoladas, como comemorações de datas festivas e projetos restritos às Ciências Naturais ou Geografia, como representativos de estratos ambientais.

Uma “entrada” utilizada para construção do mapa da CEAS foi realizada por meio de observação direta como maneira de aproximação do lugar de fala dos sujeitos envolvidos: pesquisadora e membros da CEAS. Esse contato direto ocorreu através da observação da atuação da equipe da CEAS, tanto no funcionamento interno na execução de atividades com viés ambiental como junto às unidades escolares ou órgãos ambientais. Essa observação planejada ocorreu, em horários previamente acordados, na sede da CEAS ou em local externo em que fossem executadas ações relativas à temática pesquisada. Conforme planejado, este período de percepção do instituído na/pela CEAS ocorreu num intervalo de 30 dias.

Neste período, foi realizada uma observação sistemática, que requisitou um planejamento prévio, na tentativa de perceber a sua dinâmica de exercício. Essa observação almejou captar o imaginário do CEAS, usando a expressão castoriadina, para dar conta do que excede a racionalidade e funcionalidade da instituição social: o componente criativo-imaginativo mediante a observação do imbricamento do querer e do fazer acontecer ações pertinentes a EA no âmbito da rede escolar pública estadual.

Castoriadis (1982) apresenta um olhar profundo acerca das instituições, dando ênfase

aos processos de inovação e criação envolvidos na dinâmica institucional. Este autor traz para o centro de sua análise a preocupação com a criação humana: componente potencial de transformações. Dessa forma, o termo imaginário é usado não no sentido do que não é real, fictício; como algo “separado real” (CASTORIADIS, 1982, p. 154). Imaginário em relação profunda com simbólico não apenas para “expressar-se”, mas para “existir”. Imaginário como uma “capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é” (CASTORIADIS, 1982, p. 154).

Essa observação não participativa, por alguns compreendida como passiva, caracteriza-se pela não interferência direta do pesquisador na coleta de informações. Este adquire uma atitude de menor intervenção, posicionando-se como espectador do cenário onde a interrogação da pesquisa encontra seu *parquet*. Não se tem a pretensão de neutralidade ou que não ocorram alterações na dinâmica do grupo por influxo da presença da pesquisadora, mas que estas deverão ter um menor impacto.

Enxergando o campo conceitual da EA como um terreno movediço, que aparenta uma solidez, mas que engendra instabilidades filosóficas e práticas, outra “entrada” utilizada foi a realização de entrevistas semiestruturadas com membros do corpo técnico. Essas ocorreram com o objetivo de esboçar articulações que compõem o mapa da gestão da formação ambiental na CEAS, bem como traçar os movimentos de poder, linhas de força que proporcionam desterritorializações na instituição da temática ambiental nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

Essa técnica aplicada combina perguntas abertas e fechadas, e o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o assunto pesquisado. O protagonista-pesquisador seguirá um conjunto de questões norteadoras previamente definidas, num contexto de uma conversa informal, mas atento a fazer perguntas adicionais para deslindar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto para elucidar os objetivos da pesquisa.

O corpo técnico da CEAS que desenvolve as atividades diretamente relacionadas à EA é composto por um coordenador e três técnicos, todos servidores efetivos do quadro da SEC, mas com cargas horárias distintas à disposição da coordenação. Foi possível realizar as entrevistas com o coordenador e com um técnico em momentos diferentes na sala da CEAS, contudo, o contato informal na coleta de informações ocorreu com todos os membros da equipe.

Outra “entrada” refere-se ao aspecto material, tendo sido proposta desta pesquisa conhecer as ações desenvolvidas pela CEAS para o agenciamento da temática ambiental, bem como a forma de organização das tarefas entre os membros no âmbito interno da coordenação

e análise qualitativa das ações e produções pedagógicas. Tais elementos almejam a apreensão de fissuras, contornos, elevações e até conexões, aparentemente inexistentes, na gestão da formação ambiental na equipe da CEAS.

Este trabalho reconhece a importância do autor/intérprete dos dados, do cenário histórico, político e geográfico dos fatos e as interações realizadas pelos autores/informantes, no sentido em que interessa a construção pessoal de cada indivíduo ante a realidade circundante e interna.

Esta propositura é marcada pelo lugar de fala da autora, sua historicidade, sua vida material e cultural, que contribui com suas subjetividades.

De uma maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade, quer dizer, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, mas também místicas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ela se posiciona em relação aos seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e suas pulsões. (GUATTARI, 1992, p. 21).

A implicação com o campo proporcionou a elaboração de empreendimentos desestratificadores, como esposado anteriormente, pautada nas observações, depoimentos dos técnicos e reflexões dos autores envolvidos nesta pesquisa. Como um plano de ação, entre os empreendimentos desestratificadores desta pesquisa, propomos alguns movimentos nos variados estratos: formal, material e teórico-epistêmico da CEAS, lembrando que as percepções que baseiam essas sugestões estão circunscritas à formação ambiental, apesar da amplitude de temáticas promovidas pela coordenação, a saber, saúde e educação ambiental.

Esta proposta busca contemplar questões cartografadas no/com/pelos membros da CEAS e da minha própria historicidade, anteriormente apresentada. Esses substratos contribuem com a tessitura deste empreendimento, que vislumbra um horizonte dialógico nas relações no espaço escolar a partir da temática sociopolítica e ambiental. Essa “intervenção” pretende compor uma textura composta por sedimentos em uma relação irreconciliavelmente diferente e desconjunta para a estratificação de uma dialogicidade ambiental.

Com o objetivo de auxiliar a gestão da formação ambiental na CEAS, dando-lhe subsídios para avaliar seus projetos, foi pensada a criação de um instrumento de diagnóstico. Esse será aplicado nas escolas públicas da rede estadual com clientela cursando o Ensino Fundamental II para percepção e compreensão do trabalho realizado e até para nortear futuras ações da coordenação. Tal empreendimento tem como propósito oportunizar um espaço de diálogo com a comunidade escolar, exercendo um agenciamento de dialogicidade no espaço educativo por meio da temática ambiental.

Outro empreendimento para a composição da textura dialógica é a realização de um

curso de formação em EA para os docentes do Ensino Fundamental II. Estruturado em caráter interdisciplinar, no formato EaD e na perspectiva de sensibilizar novos movimentos e percursos do processo de formação pessoal e profissional do sujeito-professor, tem como objetivo os horizontes discursivos que constituem o ser professor e a temática sociopolítica e ambiental.

Esses empreendimentos desestratificadores foram pensados e compostos para compreender a experiência humana, do saber e do fazer humanos para construção de canais de dialogicidade ambiental.

3 PISTAS INTERPRETATIVAS DA ORIGEM DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A percepção da relação homem-natureza tem lugar de destaque no cenário do mundo ocidental desde o século passado. Historicamente tem-se verificado o desencadeamento de repercussões das escolhas vivenciadas globalmente, que vão desde a expansão das atividades agrícolas, perpassando pela simples opção de compra de eletrodomésticos até a instalação de empreendimentos em determinadas áreas.

Esses processos ocorriam sem o desafio de “pensar o mundo como uma *sociedade global*” (IANNI, 2000, p. 237, grifo do autor). A população mundial, em 2015, atingiu a marca de 7,3 bilhões de habitantes, conforme análise bianual do Instituto Francês de Estudos Demográficos (Ined). Entretanto, os recursos ambientais necessários à sobrevivência dos indivíduos sofreram alterações que não acompanharam esse incremento populacional.

Com o compartilhamento das informações de forma quase instantânea, percebemos que as consequências socioambientais das ações humanas não reconhecem fronteiras de soberania estatal e que a sociedade global representa uma ruptura da hegemonia nacional na responsabilidade ambiental. Podemos perceber a interdependência dos efeitos das ações que ocorriam nos Estados-nações com todas as demais nações, indistintamente, no acidente na central elétrica da Usina Nuclear de Chernobyl (cidade da então República Socialista Soviética Ucraniana), que espalhou toneladas de material radiativo por vários países da Europa, e no mais recente surto de ebola na África Ocidental, em 2014, que teve início na Guiné e se espalhou pela Libéria, Serra Leoa, Nigéria, Senegal e Estados Unidos. Isso mostra, que, em harmonia com Ianni (2000, p. 13), a Terra é “o território no qual todos se encontram relacionados e atrelados, diferenciados e antagônicos”.

Importante sublinhar que, apesar da difusão dos efeitos das perturbações ambientais de forma global, suas repercussões atingem distintamente as diversas nações. Essa discriminação ocorre em razão dos dessemelhantes níveis de organização social, econômica e política dos Estados para reagir aos impactos socioambientais deles decorrentes.

Assim, em tempos de globalização de problemas ambientais, como a agenda educacional rompeu com as amarras ecologizantes para se constituir em EA?

No pós-guerra, as ações protetivas ao meio ambiente começaram a ter feições mais consistentes. Castells (1999, p. 143) define ambientalismo como “[...] formas de comportamento que, tanto em seus discursos como em sua prática, visam corrigir formas

destrutivas de relacionamento entre o homem e seu ambiente natural”.

Mesmo assim, o ambientalismo, entendido como o conjunto de ideias, ideologia ou movimento em defesa da preservação do meio ambiente, não surgiu pronto e não teve um começo claro, definido, o que favoreceu a diversidade epistemológica. Segundo McCormick (1992, p. 21), “não houve um acontecimento claro que inflamasse um movimento de massas, nenhum grande orador ou profeta que surgisse para incendiá-las”.

De forma espontânea e abrigando variadas concepções, desde o campo epistemológico às formas de atuação, o ambientalismo se estruturou como movimento social abrigado numa plêiade de vertentes. Segundo Furriela (2002, p. 149):

O movimento nasceu no seio das classes médias urbanas intelectualizadas, e com o tempo passou a esboçar intenções mais amplas de dialogar com outros segmentos sociais, ultrapassando as próprias ideias de uma oposição genérica a uma sociedade injusta, desigual, predatória e imediatista, para propor um novo projeto de sociedade.

No Brasil, esse ambientalismo já se esboçava desde a reação ao colonialismo português. Furriela (2002, p. 152), baseada nos estudos de José Augusto Pádua (2002), indica que desde o século XIX, eruditos brasileiros já censuravam o modelo colonial português e tomavam como exemplo uma reflexão de José Bonifácio, no ano de 1815, acerca do impacto da alteração ambiental sob a produtividade:

Se a navegação aviventa o comércio e a lavoura, não pode haver navegação sem rios, não pode haver rios sem fontes, não há chuva sem umidade, não há umidade sem florestas, e sem umidade não há prados, sem prados não há gado, sem gado não há agricultura, assim tudo está ligado na imensa cadeia do universo e os bárbaros que cortam as suas partes pecam contra Deus e a natureza e são os próprios autores dos seus males. (PÁDUA, 2002 *apud* FURRIELA, 2002, p. 152).

Ainda no ano de 1937, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre publica a obra *Nordeste*, em cujo prefácio diz ter como centro de interesse:

[...] o homem, fundador de lavoura e transplantador e criador de valores à sombra da agricultura, ou antes, da monocultura da cana. O homem colonizador, em suas relações com a terra, com o nativo, com as águas, com as plantas, com os animais da região ou importados da Europa ou da África. (FREYRE, 2004, p. 37-38).

Para Froehlich (2000), Freyre demonstra uma preocupação recorrente em suas obras, as quais são pioneiras para a época em suas tematizações sobre a ecologia, o ambiente e as repercussões nas configurações espaciais cidade/campo. Credita, ainda, ser Freyre um precursor de estudos ambientais, no âmbito das ciências sociais, pois essas “só vieram a ter um reconhecimento, enquanto ‘campo disciplinar’ do conhecimento, a partir dos anos 1970 (como História Ambiental, Sociologia Ambiental, etc.)” (FROEHLICH, 2000, p. 02).

Mas o ambientalismo brasileiro na década de 1980 deixa de estar restrito a estudos individualizados e grupos ecológicos e penetra em outros “movimentos sociais, ONGs, universidades, mídia, empresas e agências estatais de outros setores. Deixa, assim, a estrita esfera das agências ambientais estatais e dos movimentos ambientalistas” (FURRIELA, 2002, p.153). A década de 1990 é marcada pela mundialização do ambientalismo pátrio. Essa ampliação pode ser atribuída ao processo da abertura econômica que coloca o Brasil no sistema global e se relaciona também com a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs) transnacionalizadas e organizações intergovernamentais nas questões ambientais, dentre outros fatores.

Alguns autores, como Jacobi (2005) e Grün (1996), indicam o livro *Primavera Silenciosa*, de Raquel Carson (1962), como fundador do movimento ambientalista moderno. Essa obra, fruto da pesquisa investigativa sobre o efeito deletério do uso do pesticida DDT (Diclo-difenil-tricloroetano) na natureza, deu o tom multifacetado dos impactos ambientais e a responsabilidade ética na relação homem-natureza. Carson mostrou como esse pesticida atinge todo o ecossistema – solo, águas, fauna e flora – entra na cadeia alimentar e chega aos humanos. Nele, a bióloga americana alerta que seria necessário modificar nossa relação com a Natureza, ao denunciar a utilização de agrotóxicos e a ética antropocêntrica que embasava seu uso indiscriminado. Sua obra trazia, portanto, a marca da indignação social ante as consequências da ação humana inconsequente.

Cabe ressaltar que o ano de publicação de *Primavera Silenciosa* foi em 1962, quando qualquer indústria química de inseticidas e outros derivados sintéticos podia lançar no meio ambiente o que bem entendesse, sem testes cientificamente projetados de impacto ao ecossistema. Naquele momento, foi de grande importância a articulação entre conhecimentos científicos esparsos sobre o efeito dos pesticidas, que já eram compreendidos pelos especialistas, cada um em sua área, mas que não tinham sido percebidos em sua totalidade tanto pela comunidade científica quanto (menos ainda) pela população.

Quando Carson sistematizou as pesquisas científicas relacionadas ao DDT em linguagem acessível ao grande público, transmitiu as bases da necessidade do direito de informação do cidadão sobre os reais efeitos dessa prática nos organismos vivos. Indiretamente, indicou a necessidade de um processo educativo amplo à população acerca da repercussão dos atos humanos na dimensão ambiental. Esse campo de conhecimento foi denominado Educação Ambiental (EA).

De acordo com Berwanger (2003), a expressão “Educação Ambiental” (*Environmental Education*) foi utilizada pela primeira vez, no ano de 1965, na “Conferência de Educação” da

Universidade de Keele, Grã-Bretanha. Entretanto, outros autores indicam que os primeiros registros da utilização do termo “Educação Ambiental” ocorreram num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), no ano de 1948, em Paris, França.

Fator que contribuiu para o viés do desenvolvimento sustentável foi a publicação, em 1972, do relatório: *Os Limites do Crescimento Econômico*, pelo Clube de Roma (atualmente uma ONG), grupo formado por cientistas, políticos e empresários de diversos setores. Nesse relatório, produzido pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), os cientistas americanos Dennis Meadows e Donella Meadows e o acadêmico norueguês Jorgen Randers, utilizando programas de informática, simularam a interação do homem com o meio ambiente, incluindo como variáveis o número de habitantes e o esgotamento de recursos naturais. Conclusão do estudo: se a população mundial permanecesse a consumir naqueles patamares da época, por consequência da industrialização, os recursos naturais se esgotariam em menos de 100 anos.

Importante assinalar que esse relatório, apesar de evidenciar que a exploração dos recursos naturais e a produção industrial necessitavam serem revistas e até estagnadas, propunha um crescimento nulo. Tal alternativa para os graves problemas ambientais fechava o caminho do desenvolvimento econômico para os países mais empobrecidos.

No ano de 1972, na Suécia, a ONU promoveu a Conferência sobre o Ambiente Humano, conhecida como Conferência de Estocolmo. Políticos, especialistas, autoridades de governo, representantes da sociedade civil e da ONU se reuniram para debater problemas ambientais tendo o meio ambiente como tema principal da agenda em uma conferência oficial.

Nessa Conferência, questões ambientais foram traduzidas como problemas de poluição do ar, do solo, da água e da escassez dos recursos naturais, colocando em risco o bem-estar do homem. Importante assinalar o posicionamento de representantes de países, como o Brasil, que acusaram os países industrializados de utilizarem a questão da poluição como meio para inibir a competição dos países em desenvolvimento. Ramos (2001, p. 204), ao avaliar as discussões da Conferência de Estocolmo, destaca que “entre o rol de medidas analisadas, refletidas e recomendadas colocou-se, também, a responsabilidade do ser humano em sua relação com o ambiente, onde a educação adquire importância singular para a solução dos problemas”. Dessa forma, indica-se a exigência de mudança na intervenção do meio ambiente e entende-se que isso é possível pela EA.

Nesse evento, foi elaborada a *Declaração para o Ambiente Humano*, a qual estabeleceu como seu 19º princípio que “É indispensável um esforço para a educação em

questões ambientais [...]”. Este pronunciamento oficial sobre a necessidade da EA em escala mundial reverberou numa recomendação mundial com a propagação de inúmeros projetos e programas para a sua implementação.

A EA era preconizada para resolução de processos anticológicos, buscando a moralização da ação humana por meio de um processo racional. O esclarecimento das consequências traria a habilitação para deliberação a respeito de processos fundamentais da vida pelo indivíduo em relação a seus atos e escolhas.

Inicia-se um amplo processo em nível global para institucionalização da EA com a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, na Geórgia. Com base nos trabalhos de EA até então realizados, estabeleceu-se uma nova dimensão educativa, determinando prioridades para a sua aplicação. Assim, o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), *A Educação Ambiental: as grandes Orientações da Conferência de Tbilisi*, consolida-se como referência para os órgãos, pessoas e instituições encarregadas da promoção da EA no âmbito regional, nacional e internacional. Este é um texto uniforme que aponta as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da EA. Autores como Dias (1992), Loureiro (2012) e outros consideram a Conferência de Tbilisi como marco do campo teórico-conceitual da EA.

Por outro lado, mas ainda influenciando e sofrendo influência na moldura da EA, a sociedade ocidental passava por mudanças de ordem política que ecoaram no movimento ambientalista. O discurso, antes circunscrito à conservação do patrimônio natural, passa a incorporar tons de uma crítica social e agregar um caráter de participação popular efetiva.

Este cenário mundial se reflete na compreensão do “meio ambiente ecologicamente equilibrado” como um bem imagético da humanidade, patamar análogo à paz, o desenvolvimento, a autodeterminação dos povos, o patrimônio científico, tecnológico e cultural da humanidade. Tal compreensão é marcada, no âmbito jurídico, como uma nova “dimensão” do Direito Constitucional, usando a terminologia de Ingo Sarlet (2007, p. 55) para evidenciar o “caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais”, afirmando, para além disso, “sua unidade e indivisibilidade no contexto do direito constitucional interno”.

Na teoria de Norberto Bobbio (2000), sobre questões teóricas e práticas da democracia, diz-se que esta não se limita a processos eleitorais, mas alude à possibilidade de desenvolvimento livre e equitativo dos indivíduos, de forma a estarem preparados a manifestar sua opinião nas coisas que lhes dizem respeito. Especificamente, no contexto da

EA, concebe-se que o indivíduo possuidor de conhecimentos específicos acerca das questões ambientais teria maiores condições de se posicionar no exercício da cidadania. Este seria o fundamento ontológico da EA, como fruto da árvore da racionalidade cartesiana.

Octavio Ianni (2000), ao mapear as principais teorias da globalização, esclarecendo as configurações e movimentos da sociedade global, afirma que a Terra mundializou-se, de tal modo que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais integralmente sua feição histórica. Não ocorreu diferente com as questões ambientais, em que ações locais têm repercussões globais e passam a integrar o discurso regional. “O local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e consequente, outras de modo desigual e desencontrado” (IANNI, 2000, p. 242).

Assim, o conceito de cidadania passou a incorporar a dimensão ambiental, engendrando uma cidadania ambiental, definida pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) como os atributos de um “cidadão crítico e consciente que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental”. Concebe uma essência humana antecipadamente e a EA como a ferramenta que possibilita o processo de “conscientização” dessa cidadania ambiental.

Vários documentos atestam que a preocupação ambiental esteve presente no âmbito das políticas públicas em nosso país, nos últimos anos, restringindo-se a um enfoque naturalista e preservacionista. Essas concepções permeiam de forma predominante a Educação Ambiental (EA).

No Brasil, o reconhecimento oficial da Educação Ambiental aconteceu por meio da Lei Federal de nº. 6.938, sancionada em 31 de agosto de 1981, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) no âmbito do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA). Nela, o art. 2º, dentre outros princípios para a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, no inciso ‘X’, reconhece a “educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”. Assim, o processo educativo voltado para as questões ambientais, a EA, é inicialmente institucionalizado na esfera político-administrativa do meio ambiente, mas não no contexto das políticas educativas.

Refletindo o quadro teórico e político nacional e internacional, o meio ambiente passa a ser considerado um “bem jurídico” de tal relevância que é inserido da Constituição Federal do Brasil em 1988. Com essa tutela, a proteção ao meio ambiente ganha o *status* de direito fundamental. Deste modo, a dimensão ambiental passa a integrar oficialmente o simbólico das

políticas públicas brasileira por força constitucional.

O legislador constitucional consubstanciou a preocupação mundial com o meio ambiente ao inserir no *Título VIII – Da ordem social*, o capítulo VI específico sobre o tema, denominado *Do Meio Ambiente*. Assim, pela primeira vez, uma Constituição brasileira trata especificamente da questão ambiental. No art. 225, está definido que compete ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para a presente e as futuras gerações. Consta no inciso VI, do referido dispositivo, a promoção da educação ambiental como forma de conscientização pública para preservação do meio ambiente, dentre outros norteadores das políticas públicas.

Castoriadis (1982, p. 142), ao discutir a relação entre as instituições e o simbólico, reconhece que estas “[...] não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau”. Como reflexão do campo simbólico, podemos indicar o uso da expressão “Educação Ambiental” como perfeitamente adequada a sua localização topográfica na Carta Magna, no Título VIII, referente ao “Meio Ambiente”, bem como a ausência de referência à temática sociopolítica e ambiental no Título III, que trata da Educação. Essa topografia reflete uma territorialidade inicial da EA, possuidora de um espaço maior entre ambientalistas e militantes sociais do que no espaço educacional, ainda muito voltado para transmissão do conhecimento científico.

Loureiro (2012) confirma essa localização teórica por meio da informação no Relatório Nacional, produzido pela Comissão Interministerial para o Meio Ambiente, como documento preparatório para a Rio-92. O autor apontou que “um dos maiores problemas foi a Educação Ambiental não ter sido tratada como parte de área da educação e sim como de meio ambiente” (LOUREIRO, 2012, p. 89).

A Rio-92 ou Eco-92 foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada na cidade do Rio de Janeiro, entre os dias 3 a 14 de junho de 1992. A Conferência reuniu chefes de Estado e de Governo, tendo sido organizada pelas Nações Unidas para debater questões ambientais de interesse global.

Como balanço da Conferência, podemos citar a elaboração de documentos importantes que continuam sendo referência para as discussões ambientais, tais como a Agenda 21, um plano de ação para o desenvolvimento sustentável global e as convenções sobre biodiversidade e sobre mudanças climáticas. Como corolário desse evento, o modelo econômico predominante global é reconhecido como produtor de ameaças ecológicas e o desenvolvimento sustentável apontado como um padrão a ser alcançado na organização social e econômica planetária.

A Agenda 21, de forma mais intensa, repercute diretamente na gestão da dimensão ambiental na CEAS. Esta agenda consiste num acordo estabelecido entre 179 países para a elaboração de estratégias que têm por objetivo o desenvolvimento sustentável, estando estruturada em seções sobre as dimensões sociais e econômicas; conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento; o fortalecimento do papel dos principais grupos sociais e meios de implementação das medidas.

Segundo Enrique Leff (2008, p. 20), a Agenda 21 foi elaborada e aprovada para “[...] para regulamentar o processo de desenvolvimento com base nos princípios da sustentabilidade”. Em sua obra *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder* (LEFF, 2008), o autor utiliza o termo sustentabilidade como sinônimo de desenvolvimento sustentável (DS); enquanto Carvalho (2008, p. 47, 48) entende sustentabilidade “mais como um conceito em disputa do que uma categoria descritiva e estável no campo de interlocução ambiental” que alguns “nexos entre desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, sociedades sustentáveis, práticas sustentáveis entre outros usos do conceito são tão variados quanto os múltiplos interesses sociais que os produzem”.

O conceito de desenvolvimento sustentável tem seu marco no relatório *Nosso Futuro Comum*, também conhecido como relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD, 1991), pela Assembleia Geral da ONU, presidida por Gro Harlem Brundtland. Esse documento, apresentado em 1987, preconizava a necessidade de implantar estratégias ambientalmente adequadas, com vistas à promoção de um desenvolvimento socioeconômico equitativo. Na sua íntegra, ele é apresentado como um “desenvolvimento que é capaz de garantir as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem também às suas” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 9). Posteriormente, na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, em Joanesburgo, em 2002, essa definição ficou mais delimitada quanto ao objetivo de desenvolvimento: “a melhoria da qualidade de vida de todos os habitantes do mundo sem aumentar o uso de recursos naturais além da capacidade da Terra”.

O conceito de DS foi estruturante para as principais propostas discutidas na Rio-92 e integra especialmente a Agenda 21. Ambientalistas e pesquisadores formularam críticas à Rio-92, e uma das mais contundentes tem como objeto as implicações desta concessão apresentadas na Agenda 21, seja pela homogeneização simplista do conceito, seja pela ausência de uma crítica classista à problemática ambiental ou pela ausência de proposições concretas para alcançar este ideal.

A Agenda 21, documento que introduziu um plano de ação para a gestão ambiental e o desenvolvimento econômico no século XXI, traz uma série de recomendações quanto à contribuição de governos e organismos internacionais, e de demanda por cooperação mundial entre os diversos atores internacionais, bem como setores da sociedade, e a população com vistas a sua implementação (RIBEIRO, 2001). Previu a necessidade do desenvolvimento de políticas e estratégias nacionais que estimulem a implementação das medidas discutidas na Rio-92, e ainda o estabelecimento de padrões de consumo e produção sustentáveis, a fim de se reduzirem as pressões ambientais e se conseguir atender às necessidades básicas da humanidade (OLIVEIRA, 2007).

Leff (2008, p. 25) entende que esse discurso “simplifica a complexidade dos processos naturais e destrói as identidades culturais para assimilá-las a uma lógica, uma razão, a uma estratégia de poder para a apropriação da natureza como meio de produção e fonte de riqueza”. O uso acrítico, sem um aprofundamento teórico das implicações subjacentes ao termo, leva a um “torcimento da razão” (LEFF, 2008, p.26), operado na busca por reconciliar meio ambiente e crescimento econômico.

A EA foi reafirmada em toda a Agenda 21, em especial no capítulo 36, sob o tema *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*. Nele foram confirmadas as recomendações de Tbilisi, pois referendam os princípios fundamentais para as propostas deste documento. Resguardadas as filiações teóricas e epistêmicas desta pesquisa, a Agenda 21 busca, mediante a EA, propõe a reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável, o aumento da consciência pública e promoção do treinamento.

Como apresentado anteriormente, o conceito de desenvolvimento sustentável consolidado na Rio-92 encontrou resistência quanto a sua viabilidade e aplicabilidade, mas possibilitou a discordância na compreensão subentendida de que elementos econômicos e sociais integrassem o debate ambiental. Reigota e Prado (2008, p. 185) intentam uma crítica à perspectiva pedagógica dos organismos internacionais que “[...] anula a essência política transformadora da educação ambiental praticada na América Latina”, quando vinculam a “educação para o desenvolvimento sustentável”. Por seu turno, Lima (2009), ao discorrer acerca da importância da compreensão de processos sócio-históricos passados para os novos desafios criados pela ampliação da degradação ecossistêmica e das relações sociais, vê como “[...] enganosa difusão de discursos, como o desenvolvimento sustentável – DS – da educação para o desenvolvimento” (LIMA, 2009, p. 147).

Agenciamentos são misturas de corpos que compreendem atrações e repulsões, proximidades e afastamentos, com possibilidade “de ser eles mesmos submetidos a

transformações” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 21), para eventuais novos agenciamentos. É possível perceber um agenciamento coletivo de enunciação marcado pela “mistura de corpos” de “desenvolvimento sustentável” para “sustentabilidade” no campo ambiental.

Ambientalistas de filiação materialista dialética, se reapropriaram de parte do arcabouço contido nos institutos legais sobre “desenvolvimento sustentável” e utilizaram a crítica ao modelo socioeconômico proposto como potencial mobilizador para um modelo que inclui as cores das disputas sociais, políticas e econômicas – a sustentabilidade.

Assim, sustentabilidade intervém de algum modo expressando um atributo não corpóreo, ao mesmo tempo atribuindo ao corpo (campo ambiental) um outro estado. Refere-se a um estado de coisas, que se coloca vinculado a valores que extrapolam a mera preocupação com conservação dos recursos naturais, mas inclui as dimensões econômica, social, política e ética. É a EA teorizada, praticada, pensada como contraponto ao preservacionismo.

Autores como Loureiro (2006) e Guimarães (2004a) ampliam o campo da EA para incluir teorias críticas associadas à fenomenologia e à hermenêutica junto às marxistas, pois entendem que a EA crítica abarca todas as correntes filosóficas discordantes da tradicional. Esta é identificada pela

[...] organização curricular fragmentada e hierarquizada, neutralidade do conhecimento transmitido e produzido; e organização escolar e planejamento do processo de ensino e aprendizagem concebidos como pura racionalidade, pautados em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de suas práticas. (LOUREIRO, 2006, p. 52).

Nesse aspecto, o entendimento genérico do termo “crítica” esposado por esses autores tem como base marcar uma vertente contra-hegemônica, que busca desnudar as relações reais envolvidas nos problemas socioambientais. Tais correntes buscam trazer aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais para o campo da EA.

De maneira específica, as correntes filosóficas ambientais críticas têm como base a concepção materialista da crítica da prática social, mas também dialética. No Brasil, surge com a educação popular freireana e traz no seu bojo discussões da ecologia política para incluir aspectos da realidade sociopolítica ao discurso da ambientalidade.

Guimarães (2004b), em sintonia com as permanências da estratificação em Deleuze e Guattari (2011b), entende como pertinente uma “re-significação” do campo da EA crítica como forma de superação ao enfoque tradicionalmente atribuído à EA, por “[...] compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise

socioambiental” (GUIMARÃES, 2004b, p. 25), porém, sem que isso signifique uma evolução entre tais estratos de conceituação. Assim, como forma de marcar outro lugar teórico e epistemológico, a EA passa a ser identificada como crítica (LIMA, 2009; GUIMARÃES, 2004b), transformadora (LOUREIRO, 2012), dentre outros adjetivos. Há ainda quem marque as diferenças conceituais com novas denominações, como ecopedagogia (GUTIÉRREZ; PRADO, 2000; GADOTTI, 2000) ou, como neste trabalho, como uma dialogicidade ambiental.

Pelo fato de o sistema jurídico brasileiro adotar a teoria de Hans Kelsen³, todo ordenamento segue os princípios norteadores da Constituição Federal, sendo ela o fundamento supremo de validade da ordem jurídica inteira. Esta norma fundamental se reflete na estruturação político-administrativa do Estado e nas legislações infraconstitucionais, que não podem apresentar contradições com leis hierarquicamente superiores. Destarte, as constituições estaduais brasileiras promulgadas pós-1988 e a do Estado da Bahia, de forma destacada nesta pesquisa, e demais leis estaduais apresentam a promoção de uma EA nas modalidades de ensino, a saber, formal e não formal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Assim, por se constituir como lei orgânica da educação e pelo amplo reconhecimento da importância da EA, a ausência da sua menção expressa entre seus artigos foi sentida com desânimo pelos educadores ambientais.

A LDB apresenta a temática sociopolítica e ambiental imbricada à cidadania ou de forma tangencial, como no art. 32, que assevera ter o Ensino Fundamental por objetivo a formação básica do cidadão mediante “II – a compreensão do ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Barbieri (2004, p. 929), ao tratar da inserção da EA na LDB, afirma que esta “[...] não estabeleceu nenhuma disposição sobre EA e sequer a cita expressamente. Apenas com muita boa vontade é que se pode atribuir ao legislador alguma intenção de tratar esse tema ainda que de modo indireto”. Essa ausência apenas foi dirimida em 2012, com a sanção da Lei nº. 12.608, que instituiu a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, alterando o art. 26 da LDB com o acréscimo do §7º: “Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”.

³ Teoria positivista que rejeita o direito natural, Kelsen afirma que o direito de um Estado é todo hierarquizado, na qual a Constituição é a norma superior.

Em direção contrária, o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), aprovado pelo Congresso Nacional (Lei nº. 10.172/2001), que fixa os objetivos e metas para o Ensino Fundamental e ensino médio, propõe a EA como tema transversal: “[...] será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei n.º 9795/99”. O PNE apresenta um avanço na inserção da questão ambiental no universo da educação.

A LDB prevê, no art. 22, que a educação básica deve assegurar a todos “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Essa prescrição instaura a necessidade de publicação de uma organização curricular comum: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaborado pelo Ministério da Educação, os PCN se colocavam como

[...] uma proposta de reorientação curricular que a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto oferece a secretarias de educação, escolas, instituições formadoras de professores, instituições de pesquisa, editoras e a todas as pessoas interessadas em educação, dos diferentes estados e municípios brasileiros. (BRASIL, 1998a, p. 09).

Os PCN eram dispostos em volumes das áreas convencionais (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira) e daqueles considerados como temas transversais (ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e saúde). Os temas transversais não se constituíam em novas áreas ou disciplinas, mas conteúdos que poderiam ser incorporados nas áreas convencionais e no trabalho educativo da escola.

Importante salientar a existência de um volume específico, de nº. 9, para tratar das questões do meio ambiente e saúde, com a função de promover “uma visão ampla em que envolva não só os elementos naturais, mas também os elementos construídos e todos os aspectos sociais envolvidos na questão ambiental” (BRASIL, 1997, p.37). Apesar da titulação do tema como “meio ambiente” e não como EA, em que pese a previsão constitucional, já apresenta a inclusão dos “aspectos sociais” no campo da temática ambiental.

Valdanha Neto e Kawasaki (2013), em estudo sobre a inserção da temática ambiental em documentos curriculares, concluíram que, não obstante a temática ambiental se fazer presente nesses documentos, isso é realizado de “[...] forma isolada no caderno do Tema Transversal Meio Ambiente, e dispersa em alguns dos demais cadernos – principalmente no de Ciências, Geografia e Artes –, deixando de cumprir, assim, a transversalidade dessa temática proposta nesses documentos” (VALDANHA NETO; KAWASAKI, 2013, p. 16). Esses achados expõem as ocorrências de acidentes no relevo da transversalidade da EA no

ensino formal do país.

A Carta Magna estabelece os contornos do Estado, mas necessita de um corpo legislativo infraconstitucional para complementar suas instruções: explicando, adicionando ou completando determinado assunto versado pela matéria constitucional. Nessa linha, a EA aparece como objeto de disciplinamento legal por meio da Lei nº. 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

A PNEA representa um grande avanço para a inserção da EA, pois estabelece parâmetros norteadores da política pública dessa temática. No ensino formal, abrange instituições escolares públicas e privadas e, no não formal, indica ações práticas e educativas voltadas à sensibilização da sociedade sobre questões ambientais e a organização e participação da coletividade na defesa da qualidade do meio ambiente.

Essa lei estabeleceu as bases para a inserção da EA no ensino formal quando, no art. 10, prescreveu que “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua

e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999, art. 10). A EA se consubstanciaria permeando os componentes curriculares existentes, através da transversalidade, sendo facultada a criação de disciplina/ componente curricular, apenas nos currículos de pós-graduação, extensão ou para o aspecto metodológico da EA. Entretanto, apesar de preconizar a transversalidade temática, não se identificam movimentos de rompimentos na compartimentada organização curricular existente com vistas a inserir uma temática de forma transversalizada, seja a ambiental ou outra qualquer.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, aprovadas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), mediante a Resolução nº. 02, de 15/06/2012, que estabelece as orientações a serem observadas pelos sistemas de ensino e instituições de Educação Básica e de Educação Superior, se constitui como marco legal da EA no Brasil. Explicita no art. 1º, inciso I, o objetivo de sistematizar os preceitos legais inseridos na PNEA que contribuam na “formação de sujeitos concretos”, percebidos nas suas “condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais” (BRASIL, 2012). É possível identificar uma concepção mais facetada de ser humano considerado para além da concretude física ou da intelectualidade.

Da mesma maneira, a concepção de EA adotada em seu art. 2º, é a de uma “[...] atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos”, tendo por objetivo “[...] potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de

prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012). Mauro Grün (2007, p. 166) afirma que é “[...] a postura ético-política que pode nos levar a uma ética de parceria com a natureza em educação ambiental”, indicando com isso a ética como elemento importante e integrante de uma educação que se deseja ser ambiental.

Essas são algumas pistas indicativas da institucionalização da dimensão ambiental na educação formal do Brasil. Percebe-se que esse arcabouço institucional entra em sintonia com as bases modernizantes no seio do discurso da dimensão ambiental, que se reflete no campo epistemológico da EA. Dessa maneira, representa importante elemento para compreendermos a gestão da formação ambiental na CEAS refletir acerca dos estratos de conceituação percebidos na EA.

3.1 DIFERENTES ESTRATOS DE CONCEITUAÇÃO DA EA

O estrato conceitual de meio ambiente tem sido teorizado e suas bases conceituais transversalizadas com a educação, tendo surgido desse entrelaçamento o território da EA, com contribuições de várias vertentes ambientais para sua diversificação epistêmica. A ambientalista Lucie Sauvé (2005, p. 317) parte do reconhecimento da correlação entre natureza e vida ao afirmar que “a trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso “ser-no-mundo”.

Nenhum conhecimento nasce de forma espontânea, pronto, sem “inter-ferências” de outras vivências, de outros saberes. Há sempre um movimento, que cresce, decresce, colore, esmaece as cores e, dessa forma, se “re-inventa”, se desterritorializa. O conhecimento é produzido no e pelo indivíduo. Não seria diferente com a EA, que esses anos de pensar, teorizar, praticar fizeram seu amadurecimento e diversidade epistemológica. Sauvé (2005, p. 319) refere-se a “um “patrimônio pedagógico” que contém rica diversidade de proposições teóricas, de modelos e de estratégias, capaz de estimular a discussão e de servir de inspiração para os que trabalham na prática.

Gilles Deleuze e Felix Guattari (2007) reelaboram o conceito de “estratos” na construção do Corpo sem Órgãos (CsO), como fenômenos de acumulações, sedimentações, coagulações, dobramentos, que se constituem, ao mesmo tempo, molares e moleculares em suas articulações. Estratos de conceituação como “pinças” que articulam “unidades de composição” significantes da EA dizem respeito “[...] aos traços formais comuns a todas as formas ou códigos de um estrato, e os elementos substanciais materiais comuns a todas as

suas substâncias ou meios” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 216).

Algumas tendências político-ideológicas de EA funcionam como estratos de conceituação, pois são capazes de “[...] servir de substrato a outro, ou de repercutir um outro, independentemente de uma ordem evolutiva” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 216). Os estratos, que se destacam no arcabouço das políticas públicas, serão apresentados neste trabalho por possibilitarem agenciamentos na gestão da formação ambiental na CEAS para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

O estrato da EA possui como unidade de composição a “relação educação e meio ambiente”. Esta se constitui como traço formal comum a qualquer estrato que sedimente uma experiência, envolvendo a sensibilização com a ambientalidade. Nesta pesquisa, tem-se a pretensão de pensar essa unidade e perceber como ela compõe ou repercute diferentes estratos da EA, sem que exista uma ordem evolutiva envolvendo-os.

Vários estratos de EA existiram antes do advento da Constituição Federal de 1988 (CF/88), porém, pelo elevado grau de institucionalização da Carta Magna e pelo objetivo desta pesquisa, esta será tomada como marco inicial deste trabalho, mas não do estrato de conceituação da EA. Deleuze e Guattari (2007, p. 29-30) expõem sobre a historicidade do conceito ao afirmar que “num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos”.

O processo de redemocratização no Brasil leva à promulgação de uma CF, com intensa tendência descentralizadora, que trata pela primeira vez do meio ambiente e o coloca como bem jurídico. Quando isso acontece, se processa uma “transformação incorpórea”. Para Deleuze e Guattari (2007, p. 20), “a transformação incorpórea é reconhecida por sua instantaneidade, por seu imediatismo, pela simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz”. Essa transformação ocorre com o “meio ambiente”, quando passa a ser um bem jurídico pela “palavra de ordem” da CF/88. Mas qual a importância de ser um “bem jurídico”? Quais transformações incorpóreas ocorrem?

A criação do constitucionalismo ambiental tem relevância sob o prisma da teoria geral do direito, pois apenas elementos que a ordem jurídica reconhece como “bens” podem ser objeto de relações jurídicas. As normas existentes tinham por fito a proteção de recursos naturais específicos e não o meio ambiente na sua integridade. Atos lesivos ao meio ambiente não eram considerados em si, não poderiam ser objetos de tutela jurisdicional. Não havia como requerer a proteção jurídica de elemento desprovido de tutela jurisdicional.

Com o constitucionalismo ambiental, ocorre uma transformação incorpórea: o meio ambiente passa a ser um bem jurídico, objeto de tutela jurisdicional. Transforma-se de um

elemento de valor como recurso para a produção econômica para se constituir como bem relevante para a sobrevivência e convivência do povo, objeto de uma titularidade e passível de ação na seara penal em situações de agressão.

Importante salientar que a CF/88 contém um capítulo dedicado a institucionalizar os eixos centrais relativos ao meio ambiente. Entre eles, no art. 225, inciso VI, consta a promoção da EA como obrigação de todo Poder Público, em todos os níveis de ensino.

Entretanto, a despeito do avanço na constitucionalização da questão ambiental, a estratificação da EA se sedimenta sob um forte influxo recursista, fruto da historicidade do momento de promulgação, pois indica como sua finalidade a “[...] conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Deleuze e Guattari (2007, p.216) alertam acerca da mobilidade presente nos estratos, indicando que “um estrato é sempre capaz de servir de substrato a outro, ou de percutir um outro, independentemente de uma ordem evolutiva.” Assim, o estrato de conceituação da EA da CF/88 repercute como substrato na PNEA. O artigo 3º reitera as disposições do art. 225, inciso VI, da CF/88, deixando expresso que é dever do poder público e de toda a sociedade a promoção da EA “como parte do processo educativo mais amplo”, visto que “todos têm direito à educação ambiental” (BRASIL, 1999,).

A PNEA apresenta um conceito de EA, ou seja, a compreensão adotada pelo Estado brasileiro para a temática sociopolítica e ambiental como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, art. 1º).

Um questionamento inicial a essa demarcação conceitual da EA seria a inclusão de uma dimensão social através da locução “valores sociais”. Há uma modificação no estrato anterior, tradicional com a sedimentação do aspecto sociopolítico.

Deleuze e Guattari (2007, p. 216) afirmam ainda que, mesmo com diferentes formatos de organização, “[...] nem por isso um estrato qualquer deixa de ter uma unidade de composição”. A unidade de composição identificada no estrato de conceituação da EA, ou seja, os “traços formais comuns a todas as formas ou códigos” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 216), parece ser uma fundamentação conservadora e ecológica.

Nesses estratos de conceituação, a EA aparece composta por traços formais de “conservação do meio ambiente”, mantendo-se, ainda, a ideia de meio ambiente como recurso natural para a sobrevivência da espécie humana, permanecendo o antropocentrismo

coagulando os materiais e impedido o fluxo dos líquidos. Rodrigues *et al.* (2016, p. 288), ao realizarem uma análise da PEEA-BA em contraponto à PNEA, identificam que tal posicionamento “[...] é coerente com o entendimento de EA hegemônico no período de formulação da referida política”.

Outra perspectiva no estrato da PNEA seria pensar: quais significações são provocadas no outro que servirão de “terreno” para construção de valores? E quem seria este outro pensante conhecedor dos valores que carecem de serem construídos nos indivíduos? Mauro Grün (1996, p. 22) chega a afirmar que é desnecessário a EA “criar novos valores”, mas sim “resgatar alguns valores já existentes, mas que foram recalcados ou reprimidos pela tradição dominante do racionalismo cartesiano”. Essa atitude pós-moderna aponta para uma “desconstrução” da ontologia moderna centrada num homem ideal e unívoco.

Convém destacar que a PNEA estabelece ainda critérios e normas para a EA em instituições públicas e privadas de ensino formal e não formal. Indica, dentre os princípios básicos da EA, no art.4º, inciso I, a perspectiva da dimensão ambiental, pois estabelece que esta deverá se efetivar sob um “enfoque humanista, histórico, crítico, cooperativo e emancipatório” (BRASIL, 1999,).

É importante sublinhar a palavra inicial das abordagens da EA: *humanista*. De maneira geral, o humanismo se caracteriza como uma filosofia moral que centra os humanos como principais, como o centro do mundo. Esse antropocentrismo, segundo autores como Grün (2002), Carvalho (2002) e Flickinger (1994), tem sido indicado como elemento constitutivo da crise socioambiental que se tenta reduzir através da EA. Fruto de um contexto sociopolítico e ambiental, percebe-se uma prevalência epistêmica voltada unicamente para o Homem. Pensamos a necessidade de cuidar do meio ambiente para o “presente e futuras gerações” do homem. Estamos falando ainda do mesmo lugar de fala: antropocentrismo.

O inciso II, desse mesmo artigo, designa que, na concepção de meio ambiente, será considerada sua interdependência com os aspectos socioeconômico e cultural, sob a perspectiva da “sustentabilidade”. Ainda que não seja feita uma referência expressa ao homem, pois apenas ele possui as perspectivas social, econômica e cultural a serem consideradas na concepção de meio ambiente, Sauvé (2005, p. 38) entende o ideário da “sustentabilidade” como “[...] uma visão enriquecida do desenvolvimento sustentável”, e a EA como um instrumento a serviço desse pensamento.

O estrato de conceituação da EA, estabelecida no art. 2º da Lei Estadual nº. 12.056/2011, é:

[...] o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra. (BAHIA, 2011).

Assim é possível vislumbrar, no estrato, uma separação entre homem e ambiente. Divisão emblemática da visão racionalista que opera agenciamentos para estabelecer territorialidades marcadas pela dependência humana aos recursos ambientais. Esse conceito aponta para uma EA composta por uma sedimentação de “sobrevivencialismo humano”, através de uma “relação sustentável com o ambiente”.

Destarte percebem-se estratos de sedimentação na dimensão educativa da questão ambiental, cingida pelo primado da razão e da gestão de recursos naturais, e a EA como meio para realizar linhas de fuga nos indivíduos carecedores de esclarecimento dos processos biológicos impactantes no equilíbrio ecológico e econômico. Uma linha de fuga intimamente vinculada à ideia iluminista de uma gestão dos recursos ambientais.

O Iluminismo é entendido como a linha filosófica caracterizada pela disposição de estender a crítica e o guia da razão em todos os campos da experiência humana. A emancipação do indivíduo dos dogmas religiosos e sociais ocorreria por meio do processo de esclarecimento. Para o filósofo alemão e um dos defensores do Iluminismo, Immanuel Kant (1986, p. 101):

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [*Aufklärung*].

A filosofia iluminista acredita no progresso por meio do uso crítico e construtivo da razão. Entrelaça o ideal de aceitação do indivíduo como ser social através da educação, de construir a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo, intelectual). Emancipação aqui com sentidos positivistas de dominar a natureza pelo conhecimento de suas “leis”. René Descartes (2006, p. 52) chega a afirmar, em seu *Discurso do método*, ao se referir à aplicabilidade de seu método aos fenômenos naturais, que “[...] não observei nenhum que eu não pudesse explicar muito comodamente por meio dos princípios que havia encontrado”.

Nesse aspecto, a filosofia de Gilles Deleuze nos ajuda a perceber a necessidade de um movimento nos estratos de conceituação da EA e que nos leva a refletir que a posição anticartesiana de Deleuze neutraliza as operações que fixam o ser e o “eu” em categorias, o

que justifica o seu aforismo “agarrar as coisas pelo meio, na perspectiva de que as coisas são flexíveis e mutáveis” (GUIMARÃES, 2009, p. 274). Esse agarrar tem como objetivo potencializar o movimento que atualiza o sentido do percurso que nunca é dado por um princípio de ordem e sucessão estático, pré-fixado.

A prevalência da dicotomia homem-natureza contribui para uma postura utilitarista ante o meio ambiente. Variadas correntes, mesmo ambientalistas, consideram o meio ambiente como recurso natural, unicamente como elemento garantidor da sobrevivência humana no planeta. Em certo modo, até reconhecem a importância da (re)integração homem-natureza e acentuam a interdependência imediata como reflexo do processo de globalização. Porém, trazem uma ideia de superioridade hierárquica humana e a subordinação do ambiente, na qual a preservação serve para garantir a sustentabilidade da espécie no planeta Terra.

Outro estrato de conceituação que aparece é o de educação como “formadora”, como molde de um ideal de pessoa já previamente determinado. Essa dimensão aparece muito forte em várias concepções dos processos de inserção da ambientalidade, seja a socioambiental, cidadania ambiental ou preservacionista. Aparece um sujeito ideal, que sintetiza uma universalidade de valores, possuidor de uma autonomia moral e racional que engloba a dimensão ambiental.

A ambientalista Lucie Sauvé (2005, p. 317) argumenta que “a educação ambiental não é, portanto, uma ‘forma’ de educação (uma ‘educação para...’) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente”, isto é, compreende a EA como um processo educativo voltado para “uma esfera de interações” entre indivíduos e meio ambiente. Entretanto, demonstra marcas de uma instrumentalidade ao considerar que a EA visa “induzir dinâmicas sociais” para promoção de posturas críticas das realidades socioambientais.

A perspectiva de via de “formação de cidadãos” está na gênese da EA e permeia os discursos de vários teóricos, constando inclusive em documentos oficiais. É a condição de educação como responsável por uma cidadania cujo centro é o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos no arcabouço legal pátrio e no internacional. Seria uma cidadania marcada pelo ideal iluminista, liberal, e que tem por base a primazia da razão, em detrimento da proeminência da cultura e da subjetividade.

Neste trabalho, pretende-se instar microfissuras no campo da gestão da formação ambiental. Ao desenhar o mapa de alguns agenciamentos percebidos na Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS) para escolas estaduais do Ensino Fundamental II da Bahia e dos estratos de conceituação reconhecidos nas principais legislações de EA,

apontamos para uma desterritorialização na atitude ecosófica, que engloba os três registros ecológicos numa relação de subjetividade com a exterioridade. Assim, este trabalho reflete as múltiplas entradas percebidas no instituído, recusando “cortes demasiado significantes”, mas buscando linhas de fuga para a constituição de uma territorialidade mais próxima do rizoma – a dialogicidade ambiental.

3.2 DES-RE-TERRITORIALIZANDO A EA: A DIALOGICIDADE AMBIENTAL

Este trabalho pretende lançar um olhar pós-moderno nos agenciamentos percebidos na CEAS para gestão da formação ambiental para as escolas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia. Para tanto, foi empreendida uma fundamentação teórica voltada para reflexão epistemológica da Educação Ambiental, inter cruzando-a com a busca pela conexão entre construção da teoria e o seu contexto. Uma pretensão de se conhecer como se chegou a ser o que a EA é e, então, provocar desterritorializações em conceitos já há muito territorializados.

Inicialmente, é preciso esclarecer que o termo *pós-modernidade* tem o sentido de desencantamento com as grandes e unívocas narrativas do mundo, pelo “esforço para escapar à lógica da superação, do desenvolvimento e da inovação” (VATTIMO, 2002, p. 104) e, também, por uma “concepção não metafísica da verdade” (VATTIMO, 2002, p. xviii). Essa percepção permeia toda compreensão da dimensão ambiental apreendida no campo, buscando não origens ou fundamentos das práticas educativas nas questões ambientais, mas proximidade, “errância”.

Neste trabalho, não se busca uma verdade para a EA promovida pela CEAS, mas uma compreensão, uma interpretação do que ocorre na CEAS. Nesse aspecto, recorreremos ao filósofo alemão Hans-Georg Gadamer que, ao refletir acerca do “esclarecimento do problema da verdade com base na experiência da arte”, inaugura as hermenêuticas filosóficas. O termo “hermenêutica” não é utilizado para indicar uma intenção de “desenvolver uma ‘doutrina da arte’ do compreender” (GADAMER, 2012, p.14), visto que o autor esclarece não intencional apresentar uma “teoria geral da interpretação” (p.18), mas, perceber “o que nos acontece além do nosso querer e fazer” (p.14), uma “teoria da experiência real, que é o pensamento” (p. 23).

Dessa forma, a hermenêutica filosófica se afasta da perspectiva de compreensão da verdade como fruto do conhecimento científico, nos moldes do positivismo. Coloca em suspensão a ciência como possibilidade de “satisfação de verdade, aquilo que satisfaz o ideal de certeza” (GADAMER, 2005, p.62), e a apresenta como:

O que entendemos por verdade – revelação, desocultação das coisas – tem, portanto,

sua própria temporalidade e historicidade. Em todos os nossos esforços para alcançar a verdade, descobrimos admirados que não podemos dizer a verdade sem interpretação e sem resposta e assim sem o caráter comum do consenso obtido. (GADAMER, 2005, p. 72).

Esse afastamento da “verdade”, fundada numa perspectiva moderna, aproxima a “des-re-territorialização” da EA da gestão da formação ambiental nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia. Tal postura intelectual aberta aos movimentos trans e interdisciplinares busca reabilitar a movimentação do diálogo conceitual na temática sociopolítica e ambiental.

Como horizonte teórico-interpretativo conceitual na/para/da formação ambiental, este trabalho adota a ecosofia guattarineana. Não se trata de uma “filosofia da ecologia”, mas de uma atitude de operar no mundo, de suspender respostas prontas para pensar a vida em sociedade em suas multiplicidades.

O termo *ecosofia* é utilizado pela primeira vez em 1972 por Arne Naess, fundador da ecologia profunda, que a definiu como sendo:

[...] uma filosofia de harmonia ou equilíbrio ecológico. Filosofia como um tipo de *sofia* ou sabedoria é abertamente normativa, contém normas, regras, postulados, anúncio de prioridades e hipóteses relacionados à situação do universo. Sabedoria é sabedoria política, prescrição, não apenas descrição científica e predição. Os detalhes de uma ecosofia conterão muitas variações devidas a diferenças significativas relacionadas não apenas aos ‘fatos’ da poluição, dos recursos naturais, da população, etc., mas, também a prioridades de valores. (NAESS, 1995, p. 52).

Na verdade, para Naess, a ecosofia é outra denominação da ecologia profunda, corrente ecológica por ele fundada. Esta se constitui numa oposição à ecologia superficial, aquela que trata dos efeitos dos desequilíbrios ambientais sem penetrar nas suas causas dos eventos. O autor propõe uma visão holística, que busque compreender o homem na sua interação com o planeta. O termo ecosofia, para Félix Guattari, tem significado próprio, é um corpo filosófico multifacetado que reflete a realidade sociopolítica e ambiental e a premência de mudanças na estética social. Fundamenta a sua ecosofia como uma revolução que deverá abranger “[...] não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo” (GUATTARI, 2012, p. 09).

Na obra *As três ecologias*, o autor mostra uma peculiar sensibilidade acerca do campo ambiental, quando alerta que “não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural” (GUATTARI, 2012, p. 09). Afirma que “[...] a natureza não pode ser separada da cultura” (GUATTARI, 2012, p. 25), mas não comunga da unicidade com que a visão holística

percebe esses componentes. Muito pelo contrário, entende existir uma heterogeneidade e encoraja um processo de singularização, que poderiam ser “[...] os dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma ressingularização individual e/ou coletiva” (GUATTARI, 2012, p. 15).

O estudioso propõe “uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” (GUATTARI, 2012, p. 08) – a ecosofia – para o enfrentamento da crise ecológica atual. Essas três rubricas de recomposição são percebidas numa *lógica diferente*, que se afasta daquela dos conjuntos discursivos que delimitam seus objetos para a *lógica das intensidades* ou *eco-lógica* que realiza um movimento (des)construção, de desterritorialização.

Mas como a ecosofia se sedimenta no estrato de conceituação da EA nesta pesquisa? De forma especial, o conceito teorizado por Guattari é fundamental neste trabalho, pois avança onde educadores, filósofos e demais ambientalistas não perceberam – incluir a subjetividade humana no meio ambiente. Talvez, pelo trabalho desenvolvido ao longo da vida refletindo sobre as subjetividades, de forma individual ou em parcerias, como aquelas que realizou com Gilles Deleuze, busca compreender os componentes de subjetivação, pois “o sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como proclamava Descartes” (GUATTARI, 2012, p. 17).

Considerando os aportes deste filósofo, o campo conceitual da ecosofia se dilata para além do horizonte ambiental e toca a compreensão da educação. Neste aspecto, Guattari, ao alertar os operadores ‘*psi*’ e qualquer pessoa “em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas” (GUATTARI, 2012, p. 21), abarca também os educadores, acerca da insustentabilidade da postura de neutralidade de uma pseudocientificidade. Não existe uma neutralidade no processo social da educação.

No corpo da obra *As três ecologias*, que mais se assemelha a um manifesto de indignação, Guattari adverte ainda quanto ao potencial agenciamento subjetivo individual e coletivo desses operadores para convergir na perspectiva com o mundo das artes e se afastar das influências das “ciências ‘duras’” (GUATTARI, 2012, p. 23). Incita que todas as áreas devem se assemelhar às artes, onde o desempenho concreto busca “evoluir, inovar, inaugurar aberturas prospectivas” (GUATTARI, 2012, p. 22). Esse entendimento ecosófico é central nesta pesquisa: como a gestão da formação ambiental na CEAS tem inaugurado novos campos de agenciamentos da/para EA? De que maneira o estrato de conceituação da EA tem recebido sedimentações de outros estratos?

É possível perceber o fenômeno de interestrato entre os estratos da EA? Deleuze e

Guattari (2007, p. 191) entendem serem capazes dois estratos ou duas divisões se mobilizarem e servirem de substrato um do outro, produzindo transcodificações e passagem de meio ou misturas. Este referencial teórico serve como baliza para escapar (ou apenas tentar...) de um cientificismo pivotante percebido no estrato conceitual da EA, que se realiza em narrativas unívocas, em sedimentações vindas de outros estratos para uma dimensão ambiental como uma cadeia semiótica que se multiplica em diversos atos, signos e radículas. Um estrato de EA aberto a movimentos interestráticos provocados pelos diferentes ritmos de estratos.

Nesta pesquisa, além da influência deleuze-guattariana, a dialogicidade ambiental é trespassada pela hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (2012), importante contribuição para a renovação do horizonte teórico do estrato da EA. Autores como Mauro Grün e Hans-Georg Flickinger, inspirados nas provocações de Gadamer, forneceram sedimentações ao estrato, ou apenas um interestrato, que se almeja constituir neste trabalho: a dialogicidade ambiental.

Entende-se o estrato de dialogicidade ambiental constituído de elementos comuns aos demais estratos de EA. Caso contrário, seria um novo estrato e não uma renovação do estrato conceitual da EA. Entretanto, traz como elemento diferenciador o diálogo gadameriano, no qual existe uma obrigação dos “interlocutores a se reconhecerem mutuamente como pessoas responsáveis” como “coautores de um saber em devir” (FLICKINGER, 2014, p. 60). Esta responsabilidade se manifesta numa escuta atenta e implicada com o outro, com a realidade do outro. Dessa maneira, as unidades de composição meio ambiente e educação se articulam de uma forma diferenciada dos demais estratos apresentados neste trabalho.

Guattari rompe e liberta o entendimento de “meio ambiente” das balizas do espaço estriado para um espaço liso, onde “a linha já não faz contorno, e passa entre as coisas, entre os pontos” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 220), um espaço que exista além e aquém do convencional, sem direito ou avesso. O espaço liso e o estriado são percorridos pela mesma linha, que se movimenta livremente sem nós ou entre paralelas verticais e horizontais, como num tabuleiro de xadrez.

Para o estrato da dialogicidade ambiental, meio ambiente e educação são linhas que deslizam livremente: pela exterioridade da natureza ou dos humanos e pela subjetividade. Sem subordinação a qualquer ponto de ancoragem, seja da preservação do ambiente natural, daquele construído ou modificado pelo homem ou até mesmo da “consciência ambiental”. Sem submissão ao Uno, à totalidade ou a um ideal de preservação ambiental ou de “formatar” pessoas para exibirem comportamentos previamente acordados. Afasta-se da ideia de unidade para privilegiar as multiplicidades - talvez uma linha rizomática, que desliza livremente pelo

espaço e é, ao mesmo tempo, singular e dotada de multiplicidades.

Nesse sentido, reflete-se que pensar na dialogicidade ambiental enquanto eixo conceitual implica em se debruçar em abordagens da problemática socioambiental, inter-relacionando os inúmeros aspectos que constituem o real, como, por exemplo, os socioeconômicos, políticos, culturais, científicos, ecológicos, jurídicos, éticos etc., pois, nenhum termo é verdadeiramente puro, mas arrasta consigo elementos de reterritorializações. Dessa forma, desterritorializar os conhecimentos e saberes a respeito da questão ambiental e reterritorializar são ações que acontecem simultaneamente dentro dos espaços educativos.

Partindo dessa referência, observa-se que a dialogicidade ambiental possibilita lidar com conexões entre diferentes saberes humanos, propiciando um imbricamento e múltiplos trânsitos entre multiplicidades de saberes. A escola, como intérprete desse diálogo, participa, ou deve participar, “como uma instituição dinâmica com capacidade de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida” (TRISTÃO, 2002). Aqui a educação assume um papel estratégico nesse processo, lembrando o que nos diz Reigota (1998, p. 43):

A educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas.

4 A GESTÃO EDUCACIONAL DA DIMENSÃO AMBIENTAL NA BAHIA: A INSTITUIÇÃO DA CEAS

Esta pesquisa é influenciada pelo pensamento de Cornelius Castoriadis (1982), em sua compreensão acerca das instituições, que aqui são tomadas como referência para a percepção da CEAS. Segundo este filósofo, instituição “é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário” (CASTORIADIS, 1982, p. 159). Este trabalho busca captar os deslizamentos entre esses componentes no instituído pela CEAS na gestão da formação ambiental para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

Educação não acontece, ou não deve acontecer, como no caso do Visconde de Sabugosa⁴, que foi esquecido numa biblioteca e adquiriu “sozinho” o conhecimento contido nos livros. O Sabugo escolhia o que aprender, sem a existência de um projeto cultural e social previamente construído por alguém-currículo. Sem interação com outros indivíduos também.

Educação, como geralmente a conhecemos, ocorre numa instituição que tem como objetivo a transmissão do conhecimento científico e a socialização do sujeito. Tem o propósito de “[...] formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2005, p.111-112). Pensa-se ser possível “produzir/educar” um determinado tipo de sujeito para a vida em sociedade através da aquisição de conhecimentos. Uma proposta aparentemente neutra e consensual – formar um cidadão.

Neste trabalho de pesquisa, educação é compreendida como um processo que acontece na interação entre seres (humanos ou não) que propicia aos indivíduos virem ao mundo e se tornarem presença (BIESTA, 2013). Entendemos “vir ao mundo” não como simples “autoexpressão”, mas fazer parte do tecido social e ser relacional. Nessa perspectiva, educação tem relação com os cenários culturais, sociais e econômicos, contemplando, também, os aspectos legais e políticos.

No cenário sociopolítico, a discussão sobre Educação Ambiental cresceu no Brasil e no mundo todo, nos últimos anos, em especial, a partir de determinados eventos, como alguns já mencionados no capítulo “Pistas interpretativas da Educação Ambiental (EA)”, os quais foram importantes para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para tais questões. Essa ordem legal fomenta, teórica e metodologicamente, a inserção da temática sociopolítica

⁴ Personagem da obra *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato.

e ambiental nos processos educativos sob a denominação de EA.

Este capítulo procura a topologia dinâmica do mundo formal das políticas públicas para integrar a temática aos currículos nas escolas públicas da rede estadual de Ensino Fundamental II da Bahia de forma institucional. Nesse sentido, questiona: de que maneira o componente imaginário da formação ambiental integra a gestão educacional nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia? Como se desenvolveu o processo sócio-histórico que constituiu um órgão, no organograma da SEC, como responsável pela promoção dessa temática junto às unidades escolares? Quais projetos e intervenções pedagógicas são empreendidos pela CEAS para a promoção da temática ambiental nas unidades escolares?

4.1 O MOVIMENTO LEGAL

A inserção de questões ambientais no contexto educativo, seja ele formal ou não formal, é conhecida como Educação Ambiental (EA)⁵. A ideia de uma prática educativa que inclua o ambiente como objeto aparece oficialmente na Recomendação nº. 96 da Conferência de Estocolmo, que prevê a necessidade de uma “educação sobre o meio ambiente” (RAMOS, 2001). Assim, a expressão EA surge como um conteúdo, inicialmente numa perspectiva mais biológica que social, a ser acrescido aos demais que, cotidianamente, compõem a vida dos indivíduos.

No Brasil, o legislador constitucional de 1988 consubstanciou a preocupação mundial com o meio ambiente ao inserir no *Título VIII – Da ordem social*, o capítulo VI, específico sobre o tema, denominado *Do Meio Ambiente*. No art. 225, está definido que compete ao Poder Público e à coletividade o dever de defender e preservar o meio ambiente para a presente e as futuras gerações. Consta no inciso VI, do referido dispositivo, a promoção da EA como forma de conscientização pública para preservação do meio ambiente, dentre outros norteadores das políticas públicas.

Como repercussão do constitucionalismo ambiental, o Governo do Estado da Bahia, objetivando uma gestão mais participativa, inovou na construção da Proposta de Política para EA no estado. Esta ocorreu por meio das Secretarias de Meio Ambiente e da Educação, conjuntamente com a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia

⁵ Pelo uso corrente em documentos oficiais, textos de autores renomados nas questões ambientais e senso comum, o termo EA será utilizado neste trabalho por respeito ao estabelecido, mas sem aceitação epistêmica.

(CIEA-Ba)⁶, pois formaram um espaço público colegiado com a atribuição da elaboração, a implementação e o acompanhamento da Política Estadual de Educação Ambiental.

Assim, o poder público do Estado da Bahia construiu uma política pública em EA com a participação ativa dos sujeitos mediante consulta pública nos 26 territórios de identidade da Bahia. Esta dinâmica foi utilizada na elaboração da Política Estadual de Educação Ambiental, Lei nº. 12.056, de 07 de janeiro de 2011, e do Programa de Educação Ambiental (PEA), por meio do Órgão Gestor da Política Estadual de Educação Ambiental, coordenado pelas Secretarias do Meio Ambiente e da Educação, conjuntamente com a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia (CIEA-BA).

Essas contribuições foram sistematizadas pela CIEA-Ba e compuseram a minuta apresentada à Assembleia Legislativa baiana para votação. Inovou ainda pelo diálogo da EA nas Políticas Públicas da Gestão das Águas, da Gestão de Unidades de Conservação, do Saneamento Ambiental e do Licenciamento Ambiental.

A metodologia de elaboração da PEEA contribuiu para o deslocamento de um estrato de tendência conservadora identificada na PNEA para uma EA com a incorporação de demandas sociais na PEEA (RODRIGUES *et al.*, 2016). A referida legislação baiana manifesta uma compreensão e incorporação de conceitos como sustentabilidade, ética socioambiental e emancipação.

O esforço do governo na construção da política socioambiental na Bahia indica uma vertente manifesta que se contrapõe à linearidade e à prevalência de domínio no discurso da/na EA. Dá mostra de criação de um terreno movediço, às vezes dotado de certo grau de consistência, mas que se torna um pouco líquido para se furtar das caracterizações unificantes. Ainda composto de elementos densos da sustentabilidade, do crescimento econômico sustentado, todavia, apresenta mostras do reconhecimento de futuras sedimentações e coagulações.

4.2 POLÍTICA PÚBLICA E GESTÃO EDUCACIONAL: ENTRELAÇAMENTOS

Retrocedendo o olhar para tentar entender como se chega a ser uma gestão educacional da formação ambiental, um caminho seria compreender como o Estado, dentro de

⁶ É um espaço público colegiado, instituído pelo poder público estadual, destinado a constituir-se em uma instância de coordenação das atividades de Educação Ambiental no Estado. A CIEA é composta por 34 representantes da sociedade civil, poder público municipal, estadual e federal, redes de educação ambiental, movimentos sociais, povos e comunidades tradicionais instituições de ensino que atuam na área de EA.

seu âmbito de competência, se corporifica, se institui e é instituído na sociedade, compreendendo de que forma a política pública produz efeitos e sentidos no campo pedagógico através da gestão educacional.

O Estado, enquanto ente público, diferentemente do ente privado, que pode agir livremente, necessita elaborar e implementar políticas públicas a fim de cumprir seu papel na garantia dos direitos elencados na Constituição Federal de 1988. O art. 37 da Carta Magna estabelece, dentre os princípios básicos da Administração Pública, a legalidade. Este preceito orienta que ao administrador público somente é dado realizar o que estiver previsto na lei. A legalidade se constitui como o fundamento mediato para a atuação estatal. Assim, política pública consiste em orientações legais para a atuação do Estado.

Uma política pública nasce quando determinada circunstância se apresenta tornando-se um problema, uma questão que demanda uma resposta para a sociedade. Quando o governo presta atenção à questão-problema e é convencido de que algo precisa ser feito, surge uma política pública. Vale ressaltar que se compreende a omissão como uma expressão de política pública, na medida em que demonstra concretamente a opção dos governantes.

Nessa ambiência, torna-se relevante refletir sobre a relação entre políticas públicas e gestão. Conceitualmente, políticas públicas constituem-se no conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado para concretizar direitos eleitos como necessários para a sociedade (educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.). Ivan Novaes percebe a participação social no instituído e entende que “[...] a Política Pública consiste em um processo destinado a estabelecer um conjunto de ações que visam atender à diversidade de demandas da sociedade” (NOVAES, 2014, p. 51).

No Brasil, a questão ambiental começou a fazer parte da agenda governamental desde o ano de 1973, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, as normas vigentes foram recepcionadas na nova ordem legal e atenderam às reivindicações da comunidade internacional congruente à temática, quando se determinou expressamente a Educação Ambiental e incumbiu-se ao Poder Público a sua promoção em todos os níveis de ensino, conforme o art. 225, VI.

Outro deslocamento importante para a institucionalização da Educação Ambiental ocorreu com a elaboração e promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº. 9.795/95 –, que validou recomendações nacionais e internacionais, institucionalizando os princípios básicos e objetivos da Educação Ambiental, convertendo-a em objeto de política pública.

A organização federativa brasileira garante que cada sistema de ensino em nível estadual é competente e livre para construir uma gestão democrática e participativa com a respectiva comunidade escolar. É responsável também por cumprir de forma ética e responsável as orientações constitucionais tanto de fortalecimento da educação pública como para o desenvolvimento de temáticas específicas, como meio ambiente, diversidade sexual, dentre outras.

Como forma de execução das recomendações constitucionais, a EA passa a figurar como objeto da gestão educacional na agenda das políticas públicas. Neste trabalho, a expressão “gestão educacional” tem filiação com o esposado por Heloísa Luck (2014, p. 25), que a entende como abrangendo “a gestão de sistemas de ensino e a gestão escolar”, ou seja, a gestão do sistema de ensino referindo-se a uma dimensão mais ampliada e abrangente e a gestão escolar reportando-se à escola, a processos localizados nas unidades escolares.

Luck (2014, p. 45) considera que a gestão educacional detém um arcabouço filosófico de visão de conjunto e orientação estratégica de futuro, que “cultiva relações democráticas, fortalecendo princípios comuns de orientação, norteadores da construção da autonomia competente, que se garantem a partir do estabelecimento e cumprimento de normas, leis, princípios e diretrizes comuns”. Nesta pesquisa, abraça-se a ideia de “princípios comuns” no que se refere à temática de cunho sociopolítico e ambiental, mas circunscrita às especificidades locais, e que seus atores são possuidores de um espaço de liberdade, de dever, que pode se manifestar de forma positiva, através da ação, ou negativa, pela inação.

4.3 O TERRITÓRIO DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO DA CEAS

Para além destas questões, o reconhecimento da importância de introdução da educação para questões ambientais nos currículos escolares, de forma transversal, de *per se* não desencadeia a série de ações que se fazem necessárias para sua concretização. A inscrição legal da EA torna-se performativa, por ter forma de enunciado descritivo, mas se constitui como mera formalidade sem escopo de realização de uma ação, seja pela ausência de formação na área ou de incentivo para um trabalho pedagógico consistente e/ou persistente ou, até mesmo, de compreensão do seu campo epistêmico.

No contexto da Secretaria da Educação da Bahia, algumas ações apontam para uma busca pela efetividade da inserção das questões ambientais de forma transversal no currículo, tais como a decisão de extinguir disciplinas com denominação de Educação Ambiental ou Estudos Ambientais, através da Portaria 1.128/10, no art. 2º, §1º, que estabeleceu orientações

legais para reorganização das matrizes curriculares da Escola da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Essa ação indica uma opção metodológica pela interdisciplinaridade no trato das questões ambientais no seio das unidades escolares e que a temática sociopolítica e ambiental não poderá se restringir apenas a projetos esparsos desenvolvidos em datas comemorativas emblemáticas, como Dia da árvore, Dia do Meio Ambiente ou início da primavera.

Outro aceno importante adotado na referida Portaria foi prescrever, nos § 2º e 3º, ainda no art. 2º, que a educação ambiental praticada nas escolas deveria seguir as orientações do Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional (ProEASE), documento elaborado pela Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS) da SEC. Indica a “[...] preocupação sobre os ambientes naturais e o uso ecoeficiente dos recursos naturais como a água, gastos supérfluos de energia e a lida pela redução de resíduos” (BAHIA, 2010) como perspectiva do documento guia do sistema de educacional da Bahia.

A mesma Portaria elencou, dentre os projetos referenciados para as unidades escolares, 15 projetos na letra “I” do art. 8º, a Educação Ambiental – ProEASE. Esses projetos servem como referência para que as unidades realizem suas programações institucionais correlatas à programação de carga horária e institucionalização desses projetos.

Essas medidas apontam para uma busca de alinhamento da formação ambiental instituída às orientações internas e externas do campo. Assim, como foi instituída a Coordenação para tratar da inserção das questões ambientais no espaço escolar?

Apesar da exortação de Castoriadis (1982, p. 90) de que no mundo do fazer humano “nada daquilo com que nos ocupamos é da espécie da transparência integral”, podem-se traçar algumas linhas acerca da instituição da CEAS. De acordo com o atual responsável pela coordenação da CEAS, o Prof. Fábio Barbosa, inicialmente, a denominada EA estava sob a responsabilidade da Coordenação de Projetos Especiais (COPE), que tinha, e ainda tem, a incumbência de coordenar a execução de projetos entendidos como “prioritários” e que contribuem para a melhoria da escolaridade dos discentes da rede pública estadual. Com o crescimento da demanda por parte da sociedade civil organizada junto ao Estado e pelo volume de ações e representações nos diferentes espaços intersetoriais da temática sociopolítica e ambiental, foi criado um setor específico para tratar da EA – a CEAS.

Assim, questões relacionadas à crise ambiental repercutiram na estrutura da Secretaria da Educação, que possuía uma “tradição no desenvolvimento de ações em saúde” (BAHIA, 2014, p.35). A percepção da conexão ambiente-saúde ocasionou a adição de conteúdos relativos ao meio ambiente e instituiu uma coordenação, a Coordenação de Educação

Ambiental e Saúde (CEAS), com atribuições específicas na formulação e incentivo a práticas educativas em saúde e ambiente.

Entretanto, apesar da reconhecida importância e relevância das questões ambientais, há um silenciamento na formalização da CEAS, que tem sua atuação reconhecida na comunidade, mas carece de normatização no âmbito da SEC. De forma que não foi identificado, no âmbito desta pesquisa, qualquer ato normativo de instituição da CEAS.

Atualmente, algumas linhas de visibilidade e enunciação podem ser cartografadas na formalização da CEAS, as quais dão indicação de linhas de rupturas, de fissuras, na lógica organizacional anterior na Administração Pública.

Na Lei nº. 13.204/2014, que modificou a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, a CEAS é instituída sob a supervisão direta da Diretoria de Educação Básica e se situa no âmbito da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED)⁷. Esta tem como finalidade coordenar a implantação da Política Educacional do Estado, no que se refere ao desenvolvimento do currículo e à avaliação da educação básica, nos diversos níveis e modalidades.

Outros movimentos no solo das políticas públicas estaduais indicam uma positiva orientação pela gestão educacional da temática sociopolítica e ambiental nos currículos das escolas públicas de Ensino Fundamental II da Bahia. Essas medidas vão, em geral, no sentido de alterar (ou impedir alterações) nos modos de organização curricular do sistema de ensino escolar ou de criar instâncias na estrutura organizacional estatal com o foco de dar suporte pedagógico com a produção e publicação de material de apoio pedagógico voltado para questões ambientais.

A CEAS foi constituída como órgão executivo das políticas públicas do estado da Bahia para a educação ambiental, dentre outras temáticas, a saber: saúde e responsabilidade fiscal e, segundo Prof. Fabio Barbosa, educação financeira será acrescentada. Apesar de reconhecer as interseções diretas da temática ambiental com aquelas alusivas à saúde, este trabalho tem sua investigação circunscrita à atuação voltada mais especificamente para a inserção da discursividade ambiental nas unidades escolares de Ensino Fundamental II.

Constituída pelas demandas sociais e integrada ao organograma da SEC, a CEAS desenvolve suas atividades em linhas de agenciamento da gestão da temática sociopolítica e ambiental para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da Bahia. Esses

⁷ A Lei nº. 13.204/2014 que modificou a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual no art. 14, inc. II, 'a' alterou a denominação da Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, que passa a denominar-se Superintendência de Políticas para a Educação Básica.

agenciamentos acontecem em dimensões que se intercomunicam e se referenciam reciprocamente, a saber: elaboração de projetos que estimulam a dialogicidade ambiental no ensino formal, apoio a projetos intra e interinstitucionais voltados para meio ambiente e elaboração de material de apoio pedagógico sobre essa temática.

Cumpramos ressaltar ainda que a CEAS participa da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA), que se constitui em uma “[...] instância de coordenação das atividades de Educação Ambiental no âmbito do Estado” (BAHIA, 2016). A CIEA é presidida por um Colegiado de Coordenação formado pela Secretaria de Meio Ambiente – SEMA, Secretaria de Educação – SEC e uma representação da Sociedade Civil Organizada, que se alternam em mandatos a cada 02 anos. Na composição da CIEA, a CEAS representa a Secretaria da Educação, participando de suas reuniões e decisões alusivas à EA no estado da Bahia.

Trata-se de uma linha de agenciamento que se direciona ao “apoio às escolas e aos profissionais de educação no sentido de incentivar projetos de inclusão da EA nas escolas” (BAHIA, 2014, p.33), possuindo múltiplos direcionamentos e atingindo variadas camadas. É financiada por meio de projetos de alcance nacional, como o Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis (PDDE-ES)⁸ em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC); em nível estadual, como o Projeto Juventude em Ação: construindo a Agenda 21(JA), o Programa de uso racional de água e energia nas escolas, as Conferências Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente ou projetos pedagógicos internos das unidades escolares, como o projeto “Era uma vez uma cadeira desprezada...”, do Colégio Estadual Arthur Vieira de Oliveira, localizado na cidade de Anguera.

Deleuze e Guattari (2011a) afirmam não reconhecerem a existência da cientificidade ou da ideologia, mas apenas de agenciamentos maquímicos de desejo. Percebendo a realidade como uma produção, composta de singularidades, o desejo tem o potencial de criar modos e formas de se tornar presença. O desejo é a força motriz que ativa a máquina subjetiva, impulsionando os indivíduos num devir criador de subjetividades em múltiplas direções, que, nesta pesquisa, lança um olhar em direção à gestão da formação ambiental na CEAS para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

⁸ O PDDE Escolas Sustentáveis consiste no repasse financeiro, por meio de transferência de recursos de custeio e de capital, para promover ações voltadas à melhoria da qualidade de ensino e apoiar as escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais na adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a torná-las espaços educadores sustentáveis.

Exercendo um agenciamento de desejo, a CEAS realiza publicações que mostram os caminhos percorridos por algumas escolas na inserção da EA na prática educativa. Este agenciamento se realiza no uso de imagens dessas práticas no site oficial da SEC, no painel do átrio da SEC que expõe a obra “Século XXI”, de autoria de Sidnei de Souza Santos, aluno do Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, localizado no município de Santo Antônio de Jesus- Ba, bem como através da construção de uma coletânea de projetos, intitulada “Escolas Sustentáveis: quais os Caminhos?”⁹.

Para perceber o movimento de territorialização da gestão da formação ambiental na CEAS que se realiza com vetor de saída do território, foi escolhido o projeto Juventude em Ação: construindo a Agenda 21. Este se mostrou, durante a pesquisa, como uma iniciativa não apenas preparatória para a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), mas como possibilidade de construção de outros territórios da temática sociopolítica e ambiental. Assim, será empreendido um olhar mais atento aos seus estratos, como substrato da gestão da CEAS.

Outro agenciamento percebido na CEAS se realiza por meio de publicações com temáticas específicas, como água e fogo. Essas publicações se colocam com o objetivo de colaborar com os “[...] processos de ensino, de aprendizagem e a construção do exercício da cidadania nos diversos níveis e modalidade de ensino” (BAHIA, 2015, p. 4). Nestas, há uma articulação entre conhecimentos específicos e sugestões de metodologias dinâmicas e participativas para o trabalho pedagógico. Esse material de apoio pedagógico, além das versões impressas, é disponibilizado no site da SEC para acesso de toda comunidade.

De forma preponderante, dentre as publicações da CEAS, o ProEASE-Ba foi constantemente citado, em diversas circunstâncias, por diferentes indivíduos durante o desenvolvimento da pesquisa. Como produção que tem como objetivo orientar e fortalecer a EA no sistema de ensino da Bahia e é utilizada como referencial para a gestão da dimensão ambiental pela CEAS, será empreendido um olhar cuidadoso acerca desta publicação. Busca-se perceber processos de construção da dialogicidade ambiental que se avistam no ProEASE-Ba, apesar da recomendação deleuziana de que “não adianta dizer o que se vê; o que se vê não habita jamais o que se diz” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 107).

4.4 A GESTÃO DA DIMENSÃO AMBIENTAL NO PROJETO JUVENTUDE EM AÇÃO

⁹ **Material** em fase de revisão para publicação, composta dos 27 projetos realizados nas escolas baianas e que representaram a Bahia na IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente: “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”.

(JA)

Dentre os projetos promovidos na/pela CEAS, alguns possuem certa proeminência, como o Juventude em Ação: construindo a Agenda 21, pela previsão legal de âmbito nacional, como evento mobilizador voltado para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. O Decreto nº. 5 de junho de 2003, que instituí a Conferência Nacional do Meio Ambiente, prevê, no §3º do art.1º, a realização de eventos preparatórios ou simultâneos à Conferência Nacional, destinados, preferencialmente, ao público infanto-juvenil.

Nesse contexto, o projeto Juventude em Ação: construindo a Agenda 21(JA) se constitui como uma ação pedagógica mobilizadora que busca efetivar as recomendações da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)¹⁰. Esta, no seu relatório final, indicou a criação de conselhos jovens e Agendas 21 nas escolas como espaços de participação em defesa do meio ambiente.

Assim, o JA tem como objetivo principal “promover a formação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA¹¹ para a elaboração da Agenda 21, no âmbito das comunidades escolares da Rede Estadual de Ensino” (BAHIA, 2016). Esta ação tem como base a sustentabilidade, que se constitui no eixo-central da Agenda 21.

Esse projeto foi concebido numa parceria entre o Instituto Anísio Teixeira (IAT)¹² e a SEC, com um formato específico de realizar processos formativos voltados para a temática sociopolítica e ambiental com as escolas da rede pública estadual. Estas foram agrupadas em polos de capacitação, distribuídos pelo estado da Bahia. Segundo o coordenador da CEAS, a ideia era que “[...] ao invés das pessoas se deslocarem para Salvador, era a equipe de formadores que se deslocavam para o interior e lá fazíamos uma formação com determinado número de escolas” (BARBOSA, 2016).

Cada unidade escolar foi representada por 01 docente e 01 discente para participar da

¹⁰ A CNIJMA busca apoiar as Secretarias Estaduais, Municipais e Distrital de Educação na promoção da participação social sobre a dimensão política e social da questão ambiental, bem como a sua inserção e apropriação pelos sistemas de ensino nas dimensões de gestão, currículo e infraestrutura das unidades escolares (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17455-conferencia-infanto-juvenil-pelo-meio-ambiente-novo?Itemid=164>>).

¹¹ A Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - Com-vida - é uma nova forma de organização na escola, que junta a ideia dos jovens da I Conferência de criar “conselhos de meio ambiente nas escolas” (BRASIL, 2012, p.13).

¹² O Instituto Anísio Teixeira - IAT, órgão em regime especial da administração direta, integrante da estrutura da Secretaria da Educação - SEC, tem por finalidade planejar e coordenar estudos e projetos referentes a ensino, pesquisa, experimentações educacionais e capacitação de recursos humanos na área de educação.

formação do JA, os quais seriam os multiplicadores do conhecimento junto à comunidade escolar. No momento formativo, “[...] tinha toda parte teórica de EA, a partir daí os participantes retornavam às escolas com uma responsabilidade, que era implantar e implementar o projeto Juventude em Ação na unidade escolar” (BARBOSA, 2016). Este movimento indica uma opção da CEAS pela descentralização na produção de conhecimento e da busca pelas vozes de diversos integrantes do espaço escolar sobre a temática sociopolítica e ambiental.

No desenvolvimento do JA, como maneira de acompanhar e subsidiar os trabalhos, foi criado um ambiente virtual de aprendizagem. Este espaço de socialização pedagógica também possibilitava à CEAS o acompanhamento das atividades realizadas nas escolas. Neste ambiente, “os professores entravam e, semanalmente, tinham atividades e davam uma devolutiva acerca do que estavam desenvolvendo nas unidades escolares” (BARBOSA, 2016). Dessa forma, a CEAS realizava um acompanhamento mais próximo das orientações propostas no processo de formação, buscando saber das ações empreendidas ou “se aquilo voltou, não teve repercussão no espaço escolar” (BARBOSA, 2016).

Ao considerar a possibilidade de que a iniciativa “não teve repercussão no espaço escolar”, a CEAS mostra uma inclinação em romper com a tradição organizacional da administração escolar, que entende existir um centro institucional que “pensa”, planeja as ações e de um “corpo” de unidades escolares que executa as ações propostas pela SEC, ou apenas a consciência da possibilidade das ações propostas não serem executadas nas escolas.

De fato, a locução “administração escolar” é utilizada como distinção de gestão escolar, sendo que a primeira tem como paradigma um processo de organizar, dirigir e controlar recursos materiais, financeiros e humanos de forma racional e mecanicista, enquanto a segunda tem fundamento na participação consciente dos indivíduos nas decisões sobre a orientação e organização de seu trabalho (LUCK, 2014).

Como culminância do JA, numa primeira edição do evento, foram convidados os representantes de cada unidade, que se constituiu no Encontro de COM-VIDA. Na edição posterior, pelo aumento no volume de escolas que aderiram à proposta, participaram apenas representantes das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (hoje, NTEs) para a socialização das experiências.

A construção desse espaço dialógico interunidades foi intercalado por oficinas, palestras e visitas técnicas que possibilitassem a abordagem da temática ambiental. Foi propiciada ainda “uma programação conhecendo outros espaços em unidades escolares” (BARBOSA, 2016), na perspectiva de que esse encontro servisse de estímulo e que, ao

retornar às escolas, fossem desenvolvidas ações similares àquelas implementadas nas unidades escolares visitadas.

Nesse formato, a gestão do JA pela CEAS possibilita convergir esforços para “estimular a elaboração de projetos de intervenção com vistas à participação ativa e responsável da comunidade escolar na mudança das condições socioambientais, repercutindo positivamente na qualidade de vida dos sujeitos envolvidos” (BAHIA, 2016). Com vistas a alcançar essa participação, o JA promove a formação das COM-VIDA, fortalece as que já existem, estimula o protagonismo juvenil, mediante o diálogo e a participação dos estudantes, além de promover a “formação continuada dos membros das COM-VIDA, em educação ambiental, educação para saúde e educação fiscal, para que estes possam estabelecer relações sustentáveis no ambiente em que vivem” (BAHIA, 2016). Dessa maneira, assume uma dimensão também de contribuir para a transformação das escolas em Espaços Educadores Sustentáveis¹³.

Percebe-se, portanto, que o JA tem uma proposta de ação pedagógica abrangente, que mobiliza e orienta outras iniciativas da gestão da CEAS no contexto da EA, de modo que essa ação segue na direção de processos educativos menos lineares, numa estratégia que possibilita a mistura, a bricolagem da temática sociopolítica e ambiental no âmbito do seu raio de alcance.

O processo de adesão ao JA é voluntário e realizado por cada unidade escolar. A CEAS, exercendo a gestão educacional da formação ambiental, auxilia a participação das unidades por meio de estratégias organizacionais como a elaboração de cronograma de ações, conforme documento presente no Anexo B.

O termo gestão educacional não se opõe à administração, mas a amplia, superando “[...] as limitações de enfoque fragmentado, simplificado e reduzido” (LUCK, 2014, p. 53). Como resultado, a administração passa a constituir a gestão educacional, que tem como foco a interatividade social, mas que continua exercendo as ações propriamente administrativas como controle de recursos, apoio logístico e suporte às ações, pois, “sem estar associada a uma organização efetiva desses aspectos, não há como garantir a mobilização adequada e orientação efetiva do trabalho social das pessoas” (LUCK, 2014, p. 54-55).

A CEAS, buscando efetuar a gestão administrativa, elabora um cronograma anual

¹³ “É um espaço onde as pessoas estabelecem relações de cuidado uns com os outros, com a natureza e com o ambiente. Esse espaço cuida e educa para a sustentabilidade de forma deliberada e intencional, mantendo coerência entre o discurso, os conteúdos, as práticas e as posturas. Além disso, assume a responsabilidade pelos impactos que gera e busca compensá-los com tecnologias apropriadas” (BRASIL, 2012, p.14).

(Apêndice E) para auxiliar as escolas no desenvolvimento do JA. Este apresenta um roteiro detalhado de ações a serem desenvolvidas a cada período, endereços importantes para a elaboração e execução do projeto, sugestão de atividades pedagógicas, bem como referências teóricas para subsidiar a realização do projeto.

Outra ação da gestão educacional da CEAS acontece através do acompanhamento que se concretiza de forma estruturada no “Fluxograma das atividades do Juventude em ação 2016”, elaborado pela CEAS (anexo....). Percebe-se, neste fluxograma, uma busca de estreitamento das relações entre a CEAS e a gestão escolar. A proximidade com a unidade escolar que adere ao projeto se inicia com um “agradecimento por adesão” e o envio de um “formulário de boas-vindas” e se desenvolve até a fase de “socialização de planos de ação com registros na rede” no mês de novembro. Esse acompanhamento do processo de participação das escolas acontece através de contato presencial, telefônico ou por e-mail.

A CEAS impulsiona um movimento de desterritorialização no espaço escolar para a construção de novos territórios com a inserção da dimensão ambiental:

[...] Território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

Segundo Deleuze e Guattari (2011b, p. 28, 29), na natureza dos agenciamentos, se percebe, num eixo horizontal, um segmento de conteúdo e outro de expressão, em que, no agenciamento maquínico, a forma de expressão será constituída pela “trama dos corpos” e o agenciamento de enunciação “fala diretamente os estados de coisas ou estados de conteúdo”. Embora não complementares, o agenciamento maquínico e o de enunciação se deslizam um sobre o outro, intervêm um no outro.

A CEAS exerce um agenciamento maquínico de corpos (expressão), que diz respeito a um estado de mistura e as relações entre corpos na sociedade, quando lança uma “des-reterritorialização” da formação ambiental nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia. Há um movimento simultâneo desterritorializar-territorializar-reterritorializar, com a criação e o abandono dos territórios. A construção desses novos territórios acontece por meio de agenciamentos maquínicos, num jogo de relações múltiplas, coexistentes e complementares. É possível perceber um exercício de “desejo”, de “presença”. Não se trata apenas de contatar a escola para saber do desenvolvimento do projeto, mas mostrar que sua adesão foi notada, marcada, que existe um órgão na SEC (a CEAS) interessado na sua desterritorialização. Uma “[...] mistura de corpos reagindo uns sobre os

outros” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 31), que se realiza em reiterados contatos via e-mail, telefônico ou presencial.

Como mencionado anteriormente, no roteiro de desenvolvimento do JA, existe a previsão, dentre as ações, da constituição da COM-VIDA na unidade escolar, exercendo um agenciamento coletivo de enunciação (expressão) que remete a “transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p.31). A SEC criou o Selo COM-VIDA em 2016, instituído pela Portaria nº. 5902/2016. A iniciativa objetiva fortalecer a EA nos Sistemas de Ensino da Rede estadual e fomentar a participação da comunidade escolar na construção de políticas públicas concernentes à temática sociopolítica e ambiental.

Assim, a instituição do Selo COM-VIDA tem natureza de agenciamento de enunciação, de regime de signos, pois se efetiva no próprio *socius*. Será um brasão moderno, um distintivo, um símbolo que identifica uma unidade escolar que alcançou pontuação igual ou superior a 70 % dos critérios estabelecidos para avaliação.

É possível perceber um movimento de mútuos agenciamentos no território da formação ambiental de forma crescente e dinâmica, apesar da ausência de percepção dos agentes da CEAS como partícipes desse fenômeno. O agenciamento captura sensibilidades quase abstratas no sujeito, que não percebe ser fábrica de si mesmo e do que de si decorre. Esses agentes, humanizados ou objetificados, não discernem a impossibilidade da neutralidade da presença, ainda mais agudizada quando na atuação como representante do Estado. Existe a ilusão de uma atuação neutra, sendo exercida unicamente do objetivo oficializado, e constituída pela racionalidade dos valores éticos humanos eleitos como necessários à vida em sociedade.

Entretanto, o agenciamento ocorre a todo instante. É ininterrupto e multidirecional. Entendendo a realidade como algo que não está pronto, mas que não acaba de se produzir, as partes se produzem a cada momento. Esse movimento de produção e “re-produção” (não como repetição, mas como outra produção de si mesma) é exercido de várias maneiras e a todo instante. Assim, todas as ações e não ações, e a CEAS em especial, criam novos territórios ao re-territorializar outros espaços, sejam eles físicos ou subjetivos.

4.5 UM OLHAR SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO SISTEMA DE ENSINO DA BAHIA (PROEASE-BA)

Conforme relatado anteriormente, a pergunta desta pesquisa partiu do conhecimento da existência da CEAS através de uma de suas principais publicações: o ProEASE-BA, na sua primeira edição. O termo “pergunta” tem e procura sentido na perspectiva de uma indagação que solicita esclarecimento e explicitações (BICUDO, 2011). A partir do referido material, houve o conhecimento da existência de um órgão responsável pela inserção da EA nos currículos das escolas estaduais, e iniciou-se a pesquisa acerca do instituído pela CEAS. Nesse ínterim, que compreende os estudos de revisão bibliográfica e visitas à sede da CEAS, entremeadas por conversas com seu coordenador – Prof. Dr. Fabio Barbosa –, algumas informações foram adquiridas e integradas à elaboração desta pesquisa.

Tais conceitos são referenciais para compreensão do instituído no ProEASE-Ba...

Dentre as ações realizadas pela CEAS para a promoção da EA nas escolas, foi elaborado o ProEASE-Ba. No momento desta escrita, está disponível sua 2ª edição, em meio virtual, e se inicia a distribuição desse suporte pedagógico nos Núcleo Regionais de Educação (NTE)¹⁴ na forma impressa. Assim, a percepção do instituído na versão mais recente deverá orientar as interpretações formuladas nesta pesquisa que marcam os agenciamentos na CEAS.

O ProEASE-Ba contém princípios, diretrizes e linhas de ação para a EA, estabelecidas no âmbito federal, estadual e municipal. Foi produzido sob a consultoria pedagógica de Miguel Arroyo e a consultoria técnica de Carlos Frederico B. Loureiro e Avelar Luiz Bastos Mutim, na primeira edição. No ano de 2015, foi lançada a segunda edição do ProEASE-Ba, sob a mesma consultoria técnico-pedagógica que a edição anterior, trazendo algumas atualizações conceituais, mas seguindo a mesma orientação epistêmica e organizacional.

Como forma de compreender os agenciamentos internos do ProEASE-Ba, foi empreendida uma análise cuidadosa desde as primeiras páginas, atenta ao que Deleuze e Guattari negam, que é a possibilidade de haver uma transmissão de informação entre os homens, mas apenas a existência de discursos indiretos, pois “a linguagem não se contenta em ir de um primeiro a um segundo, de alguém que viu a alguém que não viu, mas vai necessariamente de um segundo a um terceiro, não tendo, nenhum deles, visto” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 9).

O ProEASE-Ba mostra uma peculiar atenção em evidenciar ser fruto de uma produção coletiva realizada mediante a aplicação de uma metodologia democrática na sua construção.

¹⁴ Alteração na denominação pela Lei nº. 13.204/2014, que extinguiu as Diretorias Regionais de Educação (DIREC) e criou os Núcleos Regionais de Educação (NRE), com divisão administrativa de acordo com os territórios de identidade dos municípios de localização das unidades escolares. Em 01/02/2017, o Decreto nº. 17.378 adequou a denominação para Núcleo Territorial de Educação (NTE).

Em diversos momentos do texto, desde os votos de agradecimento aos partícipes das ações e projetos desenvolvidos pela CEAS para elaboração do material, passando pela “Apresentação” e pelo corpo do programa, com destaque para o capítulo “Olhares sobre o ProEASE”. Este é destacado como um fruto de uma elaboração colaborativa.

Talvez busque-se realizar com o ProEASE-Ba uma “transformação incorpórea”. Para Deleuze e Guattari (2011b, p. 13), “a transformação incorpórea é reconhecida por sua instantaneidade, por sua imediatidade, pela simultaneidade do enunciado que a exprime e do efeito que ela produz”. Assim infere-se que o destaque dado ao enfoque participativo intenta pela recepção no Sistema Educacional do ProEASE-Ba como uma produção orgânica, por se tratar de um documento elaborado por uma equipe técnica conjuntamente com um grupo de docentes e não como mais um programa oriundo de uma instância hierarquicamente superior da SEC para direcionar a gestão escolar (LUCK, 2014).

Esta pesquisa partilha do entendimento de que a linguagem vai além da mera descrição da realidade, mas toca a prática, toca o que fazemos. A linguagem, além da função de descrever o mundo, o constitui. Deleuze e Guattari (2011b) concebem a palavra de ordem como uma função da linguagem. Usam o exemplo da baronesa¹⁵ para demonstrar que a função da língua é dar ordens. “A linguagem não é mesmo feita para que se acredite nela, mas para obedecer e fazer obedecer” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 12). Afirmam a palavra de ordem como insumo da linguagem ao expressar que “a função-linguagem é transmissão de palavras de ordem, e as palavras de ordem remetem aos agenciamentos, como estes remetem às transformações incorpóreas que constituem as variáveis da função” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 26).

Esta teoria embasa a compreensão da forma como algumas palavras de ordem exercem agenciamentos na gestão da formação ambiental pela CEAS no ProEASE-Ba. Exibimos algumas que saltam aos olhos. Como na “Apresentação”, exarada da lavra do Secretário da Educação do Estado da Bahia que declara ter o ProEASE-Ba o “[...] objetivo de fortalecer e orientar a Educação Ambiental nos sistemas de ensino” (BAHIA, 2015, p. 6). Promissor o reconhecimento da existência de práticas em EA e do caráter supletivo do documento ao se colocar com função de “fortalecimento” das experiências. A EA, mesmo com sua plêiade de correntes teóricas e epistêmicas, vem acontecendo nos espaços educativos há algumas décadas e essas práticas necessitam de reconhecimento pela gestão educacional. Entretanto, “orientar a EA” tem significado de indicativo de caminhos a serem seguidos sob a sua

¹⁵ “A baronesa não tem a mínima intenção de me convencer de sua boa-fé, ela me indica simplesmente aquilo que prefere me ver fingir admitir” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 12).

instrução. Marca escolhas e motivações institucionais que orientam a produção deste suporte pedagógico para a formação ambiental.

Como material produzido de forma participativa, a palavra “orientar” gera uma oposição ontológico-filosófica no ProEASE. Orientar tem significado de “indicar a direção, nortear”. Traz o pressuposto da possibilidade de haver uma razão que determine e ordene a EA nos sistemas de ensino. É uma ontologia que marca especificamente o paradigma da modernidade, a existência de uma razão que pode instruir todas as coisas.

De forma geral, a ciência contemporânea e as organizações modernas, de forma particular, pressupõem que o mundo é ordenado. As políticas públicas traçam como a máquina estatal deve funcionar e a gestão tem como função detalhar num “manual de instruções” para o melhor fazer funcionar a “máquina pública”. É possível orientar num único documento a EA para 27 territórios de identidade? Como agregar tantas especificidades locais, regionais e subjetivas num documento “orientador”?

Ainda, numa descrição detalhada na “Apresentação” do referido material, há uma preponderante justificação legal para o ProEASE-Ba. Nela são elencados diversos dispositivos jurídicos que instituem a EA no ensino formal, inclusive as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que inclui a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global, no conceito de educação para a cidadania. Esse traçado legal parece tentar uma “linha de articulação ou segmentariedade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p.18), indicando uma formação “fasciculada”. Esta deve ser entendida como uma tentativa que parece romper com o sistema fechado biologicista da temática ambiental, mas “sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 20), pois destaca o “cuidado com o meio ambiente local, regional e global” (BAHIA, 2015, p. 06) como direito para a cidadania como eixo destas diretrizes.

Esta posição, ou retorno à posição inicial, no campo da EA, tem uma possível justificação pela hegemonia da visão naturalista do campo. Conforme anteriormente comentado, a EA surgiu no contexto da crise ambiental e se constituiu como uma prática educativa capaz de influenciar na minimização dos impactos ambientais.

O ProEASE-BA marca sua pluralidade por haver sido elaborado segundo uma metodologia democrática, pois contou com a participação de vários dos agentes sociais envolvidos com a educação pública e com os movimentos sociais. Ressalta-se a participação da CIEA/Ba como instância deliberativa da EA no estado, nos diálogos para construção de um documento socialmente legitimado. Os meios dessa participação foram diversos: videoconferências, oficinas e seminários, que possibilitaram o programa ser “mais

representativo e plural” (BAHIA, 2015, p. 07) pelas contribuições de todos.

O capítulo inicial, “Situando o programa de Educação Ambiental do sistema educacional/ProEASE”, aborda a crise socioambiental, questionando alguns aspectos que dificultaram a interação sociedade-natureza: o cientificismo, o modo de produção e a redução do meio ambiente a condição de matéria-prima. Instiga pensar essas questões pela ótica de efeitos do modo de produção capitalista, questionando “a quem interessa um progresso baseado na expropriação do trabalho e no uso intensivo da natureza?” (BAHIA, 2015, p. 11). Toca, mas de maneira superficial, na discussão da separação entre sociedade e natureza, tendo como pano de fundo o papel da ciência, como legitimador de hierarquias. Argumenta que tratar a “questão ambiental” é

[...] o meio concreto para a “reeducação da educação”, que a viabilização de processos educativos de temática sociopolítica e ambiental contribui para a superação do patamar societário vigente com a construção de uma nova organização social e de um novo modo de ser humano na natureza. (BAHIA, 2015, p. 12).

Como produto marcado pelo pensamento moderno, no ProEASE-BA, há um entendimento de superação do atual patamar de sociedade para uma “nova organização social”. Vattimo (2002, p. VII) indica que, na modernidade, a ideia de superação aparece como uma projeção progressiva de desenvolvimento, como ultrapassagem de patamares: “o novo se identifica com o valor através da mediação da recuperação e da apropriação do fundamento-origem” e uma outra maneira de “ser” pudesse ser pensada e ensinada aos outros seres humanos.

Aponta como horizonte da EA que se materializa em caminhos de “respeito à diversidade, no conhecimento dos ciclos naturais, na justiça social e nas relações éticas com o outro (humanos e não humanos)” (BAHIA, 2015, p. 12). São segmentariedades que se realizam nas raízes, não apenas da gestão da formação ambiental, mas na gestão do sistema educacional da Bahia. Essas desterritorializações, que se efetuam no estrato de conceituação da EA oficialmente instituída, buscam re-territorializar outros espaços.

Ainda no capítulo inicial, o ProEASE-BA assinala pontos de intersecção da temática ambiental com os princípios norteadores da política pública da educação, e algumas configurações são pontuadas, tais como: educação como direito social inalienável e meio de reversão das desigualdades sociais e da consolidação da diversidade cultural, os trabalhadores da educação como agentes fundamentais e a escola como espaço privilegiado de exercício de atividades socializadoras e de troca de saberes. Há uma manifesta “antigenealogia” (DELEUZE; GUATTARI, p. 28), uma fuga das informações genéticas vindas da

ancestralidade da escola pública e da EA de base conservadora, através de rupturas, cortes que atravessam estratos de conceituação da EA e da própria educação.

Como rizoma, se percebem linhas de segmentariedade, de estratificações, de territorialidades, como propor “transformar a educação em processo permanente de exercício da cidadania, a valorização da vida, promoção da saúde e da qualidade ambiental” (BAHIA, 2015, p.14). Formar cidadãos aparece em projetos e documentos oficiais como objetivo de uma EA que pretende contribuir com o exercício social do indivíduo. Indica uma educação ontologicamente vinculada à formação de um novo sujeito social – o cidadão. Um ideal vinculado à lógica moderna, um objetivo definido *a priori* e sem que se conheça quem é este sujeito definido no conceito de “cidadão”.

Na versão atual, o ProEASE-Ba demarca a opção política do padrão socioeconômico que deseja implementar – sociedades sustentáveis. O ProEASE-Ba, refletindo o contexto histórico da 1ª edição, adotou o “desenvolvimento sustentável” como conceito estruturante. Na atual edição, há uma explicitação do afastamento do padrão “desenvolvimentista”, implícito nesse conceito, para evitar que ele seja “[...] reduzido ao aprimoramento dos meios para a mercantilização da natureza” (BAHIA, 2015, p. 15) para uma proximidade com um termo compatível com o momento atual.

Esse deslocamento discursivo entre as edições do ProEASE-Ba reflete um debate que se firmou no campo da EA. Autores como Layrargues (1997) e Mészáros (2001) apontam que os termos “desenvolvimento” e “sustentável” comportam contradições, ambiguidades e impossibilidades conciliatórias de sua realização. O discurso de construção de um consenso unificador esconde os interesses de classes antagônicas sem superar suas desigualdades constitutivas e homogeneiza o campo ambiental sob uma pacificação inexistente. Carvalho (2002, p. 05), ao discutir o desenvolvimento sustentável como uma renomeação para EA, chega a afirmar que esse se constitui num “projeto de conciliar a sustentabilidade ambiental com o crescimento econômico, sem rupturas com a ideologia do desenvolvimento”. A lógica capitalista (com)centrada na sobrevivência humana “dourando a pílula” com a sustentabilidade socioambiental.

Ou seria o ensaio de uma nova ruptura nas raízes da arborescência da EA? Nesse sentido, Araújo e Bizzo (2005), com foco nas possibilidades e dificuldades de sua inserção em componentes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, percebem a noção de desenvolvimento sustentável como “[...] uma intervenção político-normativa empenhada em minimizar as contradições do modelo de desenvolvimento atualmente posto na sociedade” (ARAÚJO; BIZZO, 2005, p. 2).

Assim o ProEASE-BA, ao afirmar ter como finalidade instituída pela gestão da formação ambiental da CEAS para o sistema educacional da Bahia, a “reflexão e promoção do ideário denominado Sociedades Sustentáveis” (BAHIA, 2015, p. 14) faz uma ruptura na arborescência da EA. Indica a possibilidade de nova estratificação conceitual para a temática sociopolítica e ambiental. Um mapa para a EA ou apenas um decalque?

O conceito de “sociedades sustentáveis” aparece no campo da EA no *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, documento elaborado por educadores ambientais de vários países do mundo e publicado durante a 1ª Jornada de Educação Ambiental, que ocorreu durante a Rio-92. Trata-se de um conceito que se coloca como substitutivo do DS, por ampliar as dimensões e possibilitar uma proposição política e social no seu bojo.

Nessa direção, Diegues (1992, p. 28) argumenta que a ideia de “sociedades sustentáveis” possibilita a cada uma delas, em particular, “definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir da sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural”. Essa concepção se aproxima da polifonia das vozes buscada pela atitude pós-moderna.

O ProEASE-Ba tem sua elaboração justificada pelas necessidades do mundo contemporâneo em alterar suas práticas educacionais para que incorporem a “[...] dimensão ambiental e promovam o ideário da sustentabilidade democrática (simultaneamente cultural, ética, econômica, ecológica, espacial, espiritual e político-institucional)” (BAHIA, 2015, p. 17). Seria um novo termo para coisas velhas, como no exemplo de Castoriadis (1982), ou uma re-significação da sustentabilidade marcada pela adjetivação de democrática?

Acsehrad e Leroy (1999, p. 23) percebem que a crise social e ambiental possibilita um espaço para criação de algo novo, que pode surgir com a participação da sociedade como “sujeitos políticos de seu ambiente material, social, econômico e cultural” e consideram ser esta a proposição da sustentabilidade democrática. Assim, o ProEASE-Ba parece buscar uma desterritorialização com a “sustentabilidade democrática”, ocupar espaços e dimensões excluídas do território do DS, termo utilizado na versão anterior. Ir além e incluir as dimensões qualitativas e culturais na re-territorialidade da sustentabilidade, agora democrática.

Um estrato de conceituação pode ser formado por materiais advindos de outros estratos, como simples ocorrência sem perspectivas evolucionistas. Apenas elementos substanciais, originando diferenciações estratificantes, num devir conceitual da

sustentabilidade.

Na territorialidade da EA, agenciada pelo ProEASE-Ba, percebe-se como “fundamento forte” uma rota determinada a ser seguida: a sustentabilidade. Como indicativo desse agenciamento, o termo é reiterado em diversos momentos desse material pedagógico. O discurso da temática sociopolítica no ProEASE-Ba tem na sustentabilidade sua palavra de ordem, aqui entendida como uma relação de enunciados que carregam uma visão de mundo, que direciona o processo educativo num determinado sentido. Deleuze e Guattari (2011b, p. 17), afirmam que

Os jornais, as notícias, procedem por redundância, pelo fato de nos dizerem o que é “necessário” pensar, reter, esperar, etc. A linguagem não é informativa nem comunicativa, não é comunicação de informação, mas – o que é bastante diferente – transmissão de palavras de ordem, seja de um enunciado a um outro, seja no interior de cada enunciado, uma vez que o enunciado realiza um ato e que o ato se realiza no enunciado.

Pensando especificamente na sustentabilidade como palavra de ordem, no ProEASE-Ba, ela adquire um valor estruturante da EA agenciada pela CEAS, aparecendo como a conduta (ou ideal) que exterioriza a mudança comportamental almejada pela educação moderna. Dessa maneira, a dimensão ambiental, sob uma ótica modernizante, tem como objetivo a construção de um sujeito comprometido com a valorização da vida e atuante na sociedade – um cidadão. Este, a personificação da entidade fundante do conhecimento, capaz de ultrapassar os modelos ideológicos e exercer seus direitos e deveres com imparcialidade através da verdade científica.

O estrato da EA emancipatória contribui com o ilocutório da sustentabilidade com relações educacionais críticas, politizadas e voltadas para um pensamento coletivo. Há um afastamento do racionalismo iluminista centrado na autonomia individualista para aprisionar intensidades das transformações sociais que o momento exige, tais como diversidade de gênero, diálogo entre saberes, dentre outras. O ilocutório atua realizando agenciamentos que “coordenam processos de subjetivação” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 16). O não dito é tão comunicativo quanto o que foi informado.

A transmissão da palavra que funciona como palavra de ordem não se limita à intervenção político-educacional na formação do sujeito. Integra elementos da EA emancipatória, também denominada de crítica, e pensa a transformação do espaço como agenciamento para a sustentabilidade – o espaço educador sustentável.

O ProEASE-Ba apresenta a “[...] transformação da realidade socioambiental, incluindo a organização escolar” (BAHIA, 2015, p. 25) como materialização da EA. Com isso, assume como desafio adotar formas de gestão escolar afinadas com a sustentabilidade. Para tanto, o

desafio colocado é transformar a escola num espaço educador sustentável, através de agenciamentos no currículo, na gestão e no espaço físico. Indica o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), destinando recursos financeiros, como fomentador de mudanças. Entretanto, como ato de enunciação, apresenta o condicionante de que esses valores sejam aplicados em ações “[...] que possam conferir visibilidade à intenção de educar para a sustentabilidade” (BAHIA, 2015, p. 26).

A ordem é compreendida como redundância, pois não se apoia em qualquer materialidade. Apenas é uma linha de fuga de uma desterritorialização. Assim, quando o ProEASE-Ba elenca entre os princípios da EA a sustentabilidade e a escola sustentável, bem como ao apresentar como diretriz geral para a EA “fomentar a transformação da escola em espaço educador sustentável” (BAHIA, 2015, p. 42) e reitera como diretriz específica do Ensino Fundamental, educação profissional, indígena, inclusiva, jovens e adultos, quilombola e do campo, estabelece uma relação de redundância (DELEUZE; GUATTARI, 2011b).

O enunciado da palavra de ordem da sustentabilidade ocorre também na Educação em Saúde (ES) na gestão da dimensão ambiental da CEAS. Como anteriormente esclarecido, a CEAS tem, entre as temáticas sob sua responsabilidade, além da promoção da EA, a ES. No ProEASE-Ba, por sua abordagem conectiva indivíduo-sociedade, há espaço para agenciamentos de saúde ambiental para a “construção de sociedades sustentáveis”, que se exime de qualquer aspecto econômico ou político. Nesse apagamento, ilustrações de fatores ambientais que causam danos à saúde, a “inadequação de saneamento básico, poluição do ar, exposição a substâncias tóxicas, desastres naturais e fatores biológicos (vetores, hospedeiros e reservatório)” (BAHIA, 2015, p.37), aparecem desvinculados de qualquer fator concreto para o seu aparecimento na sociedade.

Adiante, num capítulo denominado “Diretrizes gerais para todos os níveis e modalidades de ensino e aprendizagem”, são apresentadas orientações gerais para todo o sistema de Educação do estado da Bahia. Uma “diretriz” indica o caminho a seguir, qual direção tomar para a transversalização da EA na rede educacional. E é possível perceber alguns eixos de agenciamentos, tanto na horizontal quanto na vertical, presentes nessas “diretrizes gerais” do ProEASE-Ba.

No eixo horizontal, como o agenciamento maquínico de corpos e paixões, pode-se evidenciar, entre outras diretrizes: “estimular relações humanas construtivas e harmônicas fomentando o desenvolvimento humano saudável e promovendo atitudes positivas para a saúde e o meio ambiente” (BAHIA, 2014, p. 41). Assim, por meio da promoção da EA, percebe-se um agenciamento para uma determinada forma de “ser” na coletividade em

relação à saúde e ao meio ambiente. Ou ainda, entre as diretrizes, “garantir a inserção da Educação Ambiental, como eixo estruturante no Projeto Político Pedagógico de cada escola” (BAHIA, 2014, p. 41), apontando para uma re-territorialização da temática em toda a rede escolar. Outro agenciamento maquínico ocorre quando insta uma “[...] compreensão complexa do ambiente” (BAHIA, 2015, p.41). Saindo de uma territorialidade restrita aos componentes da área de natureza e buscando uma transformação incorpórea do ambiente para suas multidimensões, a saber, interações entre ecossistemas, trabalho humano, modo de produção e cultura, sem perder de vista uma mistura de corpos com o diálogo entre conhecimento científico e o tradicional.

No eixo vertical, atijando uma desterritorialização no campo da EA, há a indicação metodológica para o uso de estratégias pedagógicas contextualizadas e a realização de práticas que incluam a “adoção de valores éticos”, a “cultura da paz” ou “ações de prevenção e promoção da saúde”. Provocando, ou tentando provocar, picos de desterritorialização no eixo vertical, percebe-se a inclusão de elementos subjetivos através da “cultura de paz”, do estímulo às relações humanas “construtivas e harmônicas” e ao intercâmbio interescolar.

Para a compreensão do instituído pela CEAS, este trabalho usa como universo de pesquisa as escolas de Ensino Fundamental II, assim, as considerações ficarão restritas às 07 “diretrizes específicas” aplicáveis a esse segmento, elencadas no ProEASE-Ba, as quais serão analisadas na sua íntegra pela ausência de direcionamento ao segmento I ou II. Aquelas referentes à educação superior, infantil, ensino médio, profissional, indígena, inclusiva, jovens e adultos, quilombola e do campo, apesar de relevantes para a territorialidade da EA, escapam ao objetivo desta pesquisa.

As “diretrizes específicas” aplicáveis ao Ensino Fundamental seguem o agenciamento coletivo de enunciação da construção de sociedades sustentáveis e o fomento à transformação do espaço escolar como educador sustentável. Indicam como caminho o diálogo de saberes, a inclusão da realidade de vida dos alunos em contexto aos conteúdos curriculares, favorecendo a “adoção e reforço de práticas sustentáveis” (BAHIA, 2015, p. 44), bem como a criação e/ou fortalecimento das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – COM-VIDA. Como construção pedagógica marcada pela influência moderna, há referência a uma “atuação cidadã” para o enfrentamento individual e coletivo das problemáticas existentes.

O ProEASE-Ba é um material visualmente atrativo na versão impressa; é utilizado um papel pardo, aparentando ser reciclado, com predominância da cor verde com seus matizes. É ilustrado com imagens de práticas pedagógicas em EA e outras produzidas por alunos da rede

pública, algumas com a identificação de autoria e do local de produção e outras sem qualquer referência.

Esse texto realiza agenciamento de enunciação, pois “não fala ‘das’ coisas, mas fala diretamente os estados de coisas ou estados de conteúdos” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 29). Retrata uma EA conservadora, representada por desenhos de uma natureza vilipendiada pelas fábricas, carros e pelos edifícios e do progresso como causador da destruição do ambiente natural. Entre as produções artísticas, tem destaque o texto imagético do estímulo à construção da horta orgânica no espaço da escola, com a separação dos resíduos sólidos, prática da compostagem e participação dos alunos em sua manutenção (BAHIA, 2015, p. 39, 43) ou no desenho da horta feito em outra unidade escolar (BAHIA, 2011, p. 36). Prosseguindo nessa simbologia, a obra *Missão Mestiça*, do Projeto de Artes Visuais Estudantis (AVE), na p. 47, mostra um indígena, na verdade uma figura feminina, com uma criança entre os braços, dormindo junto ao seio materno. Essa índia tem os pés transformados em raízes e a paisagem ao seu redor é composta de elementos da fauna e flora de diversos biomas brasileiros.

Essas imagens apontam para uma EA ainda voltada para despertar uma mudança comportamental nos indivíduos. Indicam uma influência holística na idealização da relação homem-natureza, com uma personificação da Mãe-terra. Por outro lado, dá mostras de inclusão nas unidades de práticas pedagógicas voltadas para uma sensibilização, tendo a ambientalidade como centro através das hortas nas escolas, pelos elementos apresentados nas produções e pela própria produção em si mesma. Sem contar o uso do grafite, uma técnica urbana alternativa.

Dentre os textos imagéticos desse documento, a mandala da autoria de Maria José Caribé de Azevedo, ilustrativa da estrutura do ProEASE-Ba, apresenta seus princípios e diretrizes. Realiza agenciamentos de enunciação de várias intensidades através da simetria da imagem, pelo destaque das cores, seus contrastes e matizes. Conteúdo e expressão, como variáveis do agenciamento.

O ProEASE-Ba apresenta também orientações didáticas/pedagógicas como contribuição para a “consolidação da Educação Ambiental e Saúde em cada unidade escolar”. Expõe, de forma resumida, algumas possibilidades pedagógicas para uma atividade interdisciplinar em EA. Projetos, roda de leitura, jogos corporais, pesquisas e teatro são apenas algumas das sugestões elencadas no documento.

Indica, no capítulo 12, as linhas de ação do ProEASE-Ba, a saber: formação continuada, gestão escolar e organização curricular, articulação intra e interinstitucional de

pesquisa e avaliação. Entre essas linhas propostas, por razões contextuais e por uma natural empatia entre diferentes esferas institucionais, algumas ações receberam mais atenção que outras e, assim, apresentaram maiores resultados ou desenvolvimento. Conforme citado anteriormente, o Projeto Escolas Sustentáveis, o Projeto Juventude em Ação e a COM-VIDA se destacam na gestão da dimensão ambiental na CEAS. Em contraposição, as iniciativas de promoção da formação continuada aos trabalhadores da educação ou a criação de sistemas de acompanhamento e avaliação dos processos educativos instituídos de forma permanente para embasar a gestão educacional são iniciativas ainda em consolidação na CEAS.

Por fim, antes das referências que dão sustentação teórica ao programa, há um capítulo com fragmentos de depoimentos de pessoas acerca do ProEASE-Ba. São impressões diversas contendo mensagens de incentivo, sugestões e reconhecimento das possibilidades pedagógicas desse material.

Entre os anexos do material, consta uma lista de sites e portais pertinentes às questões de meio ambiente, outra com indicações fílmicas, listagem de livros e os principais documentos oficiais que contribuem com a EA.

5 TECENDO ROTAS COLABORATIVAS COM A CEAS

Neste capítulo, pretendemos apresentar alguns resultados práticos após a pesquisa de campo – a proposta de intervenção –, entendida como uma ação real no campo visando resolver, ou minimizar, o problema norteador da pesquisa. Entretanto, essa construção teórica apresenta uma contradição ontológica com a atitude pós-moderna, esposada neste trabalho. O termo “intervenção” traz consigo uma ideia de ruptura por demais significativa, uma ação externa agindo no campo. Não obstante, pretendemos provocar, apenas, fissuras assignificantes, disponibilizar possibilidades... Assim, como forma de conciliar as exigências do Programa de Mestrado Profissional com a filosofia pós-moderna, serão apresentadas rotas, caminhos que se bifurcam...

Com inspiração no texto de Jorge Luís Borges (1941), *O jardim dos caminhos que se bifurcam*, mas, sem a pretensão de construir um plano de gestão com todas as referências, conexões e abrangência que lhe é característico, são sugeridos alguns caminhos, algumas “rotas colaborativas” através de um plano de ação. Possibilidades de ranhuras na narrativa linear e totalizante, que contribuam com substrato de outro estrato ou apenas possam percutir para uma outra sedimentação na EA.

O plano de ação é entendido como uma estratégia que tem como finalidade planejar, executar, monitorar e avaliar as propostas levantadas a partir de um diagnóstico do trabalho desenvolvido, objetivando melhores desempenhos e resultados. Este entendimento se coaduna com a pesquisa aqui apresentada e com a proposta de sugerir caminhos para a gestão da CEAS.

A elaboração do plano de ação vem representar a intencionalidade da proposta de trabalho, trazendo consigo as concepções que levem ao bom desempenho institucional. Sua elaboração perpassa pela revisão de projetos e iniciativas anteriores e pelo planejamento de ações futuras. Nesse sentido, o planejamento dos objetivos, metas, ações e resultados esperados receberam contribuições da equipe técnica da CEAS responsável pelo desenvolvimento das ações a serem propostas.

Em sintonia com este pensar, o “produto” desta pesquisa se concretiza na forma de um plano de ação aqui denominado como “Empreendimentos desestratificadores”. Estes pretendem possibilitar uma passagem de meio, contribuir com a cartografia dos agenciamentos e estratos percebidos na CEAS para a temática ambiental e visam colaborar

com uma dialogicidade ambiental. São atos de estratificação (DELEUZE, 2007).

Importante marcar que são contribuições vindas de um olhar em deslocamento, que tenta perceber agenciamentos, mas que se reconhece envolvido também em agenciamentos. Sustentando-se em Deleuze e Guattari (2011, p. 50), “cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado”. Alguns deslocamentos foram expostos na Apresentação desta pesquisa, para situar a perspectiva de quem mira a CEAS, contudo, mesmo assim, outros agenciamentos são realizados...

A CEAS tem como universo primário de atuação o sistema educacional para a promoção da EA. Para o homem não existe discurso direto, simples transmissão de informações quando conta o que viu, mas sempre é discurso indireto, pois vem de outros mundos, de outras vivências (DELEUZE; GUATTARI, 2011b). Esse discurso leva, em si, os valores pragmáticos e variáveis interiores da pesquisa. Tal visão não pretende ser mais correta ou dar conta da “verdade” da CEAS, apenas almeja aproximações entre elementos “entrevistos” no campo de pesquisa, buscando perceber os amálgamas que se formam na sociedade.

A escolha do empreendimento que seria construído na pesquisa foi uma das grandes pré-ocupações no percurso investigativo. A CEAS tem como companheiro na promoção da EA, em parte, professores, nem todos ambientalistas ou implicados com a temática sociopolítica e ambiental, que atuam no sistema educacional do estado da Bahia. Compartilhamos as idiossincrasias do espaço escolar, a ontologia de professor, mas também possuidora de um devir... “Estou na borda desta multidão, na periferia; mas pertencço a ela, a ela estou ligado por uma extremidade de meu corpo, uma mão ou um pé” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 55).

O plano de ação é um instrumento de organização democrático e flexível, que convida a participação dos indivíduos. Dentre as filiações teórico-filosóficas existentes de EA, o Governo da Bahia indicou um perfilhamento àquelas emancipatórias, que exige uma gestão aberta à participação de todos desde a sua organização. É a inserção da gestão participativa na rede de poderes da formação ambiental na CEAS. Todo poder é exercido numa rede de outros poderes, nunca isoladamente.

Não basta pensar a promoção da EA como discurso, é preciso pensar numa gestão educacional participativa para a temática sociopolítica e ambiental. É preciso perceber a existência de um movimento interativo e rizomático, pois as raízes podem se originar a partir de qualquer local, na inserção da temática. Assim, a CEAS exerce agenciamentos na execução das ações para a promoção da EA, mas também nos seus movimentos instituintes próprios da

gestão.

Como contribuição à gestão da formação ambiental na CEAS para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia, algumas ações são propostas com vistas a fornecer possibilidades no enfrentamento de peculiaridades percebidas no campo. Dessa maneira, os estratos percebidos no espessamento da CEAS foram identificados como estratificações: formal, material e teórico-epistêmica. O estrato formal se relaciona com a ordem constitutiva legal do órgão; o estrato material, as ações que corporificam as sedimentações da CEAS; e a teórico-epistêmica que se relaciona com as filiações conceituais percebidas na atuação da CEAS.

Importa salientar que esses estratos não esgotam toda apreensão possível sobre a CEAS. Não há uma intenção totalizadora de analisar todo o campo. Apenas esses estratos foram percebidos neste tempo-espço da pesquisa e pelo olhar desta pesquisadora, que renega a neutralidade cientificista, mas olha a realidade sob um rigor metodológico.

Esses empreendimentos de desestratificação têm a pretensão de colaborar com a visibilidade da CEAS, aproximação com as unidades escolares na promoção da EA no sistema educacional do estado da Bahia e ampliação de experiências simétricas na educação. Entretanto, fica o alerta deleuze-guattariano: “[...] qualquer desestratificação demasiado brutal corre o risco de ser suicida ou cancerosa” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 218).

5.1 ESTRATO FORMAL: ATO INSTITUINTE DA CEAS

A CEAS tem um relevante papel na promoção da EA no sistema educacional do estado da Bahia. A crise socioambiental tem impulsionado ações voltadas para re-pensar a postura ante o ambiente. Algumas mais críticas, outras mais conservacionistas, mas há uma premência do debate ambiental na sociedade, que requer iniciativas concretas.

No movimento desse contexto, a CEAS foi criada pela demanda social para a ampliação da percepção da relevância da temática sociopolítica e ambiental no sistema educacional da Bahia. Entretanto, apesar de existir desde o ano de 2007, não há uma portaria de sua criação. Na realidade, durante algum tempo, ela ficou oculta no organograma da SEC, pois não aparecia na visualização do sítio oficial.

Oculta, mas não ignorada ou carente de reconhecimento, pois, na Portaria nº. 1.128/2010, uma de suas produções, o ProEASE-Ba, já constava como referencial para inclusão nos projetos institucionais das escolas. Essa falha foi parcialmente corrigida com a Portaria nº. 13.204/2014, que situa essa Coordenação na estrutura organizacional da SEC, mas

ainda há uma invisibilização simbólica pela ausência de ato constitutivo da CEAS.

Dessa maneira, indica-se a criação e publicação de ato constitutivo para a CEAS como ação institucional inicial. Esse ato tem o sentido de marcar o gradiente do relevo da administração para uma política pública que se aproxima da temática sociopolítica e ambiental.

5.2 ESTRATO MATERIAL

Segundo Deleuze e Guattari (2007, p. 191), “estratos são fenômenos de espessamento no Corpo da terra, ao mesmo tempo moleculares e molares: acumulações, coagulações, sedimentações, dobramentos”, portanto, seriam como manifestações concretas, materiais do que acontece na estratificação do solo. Esse espessamento que se mostra, que tem uma exteriorização, indica elementos constitutivos do estrato. Não perde sua característica mobilidade, mas indica acervos constitutivos do estrato.

Ao tomar a atuação da CEAS como o Corpo da terra, foi possível marcar alguns fenômenos concretos, exteriorizações de componentes abstratos que compõem esse estrato. Como apresentado no capítulo anterior, vários são os espessamentos da gestão da dimensão ambiental na CEAS que se sedimentam em substâncias formadas, em ações concretas pela própria gênese como órgão institucional da gestão educacional da rede estadual da Bahia.

Entretanto, pelos limites ontológicos, temporais e materiais desta pesquisa, foram escolhidos apenas alguns dos vários espessamentos do estrato material da CEAS. A estratificação material se revela de diferentes maneiras na CEAS, dentre os espessamentos percebidos foram considerados a atuação desse órgão: ao elaborar “diretrizes” da EA para o sistema educacional; ao subsidiar projetos como o JA; ou ao realizar um diagnóstico da realidade da promoção da EA na rede educativa da Bahia – apenas para elencar alguns dos muitos empreendimentos territorializantes dessa coordenação para a temática ambiental.

Os espessamentos no corpo da CEAS trazem articulações, que são sempre duplas-articulações, de conteúdo e de expressão. Assim, essa cartografia “in-tencionou” perceber a articulação de conteúdo e a de expressão nos estratos materiais para desenhar um mapa da formação ambiental nas escolas da rede pública estadual, com vistas a traçar rotas de desterritorializações através da dialogicidade ambiental.

Esses espessamentos constituíram o substrato de análise da formação ambiental da CEAS e inspiraram os empreendimentos desestratificadores, que são sugeridos ao sistema educacional da rede pública estadual da Bahia. Alguns meios codificados, como o diagnóstico

da realidade e a formação em exercício, foram colocados sobre um plano de consistência e são sugeridas experimentações para romper com as territorialidades fechadas e favorecer um movimento constitutivo de outro estrato, uma re-territorialização.

Por tudo que foi cartografado na paisagem da CEAS, aqui é sugerida uma nova estratificação. Não como um estrato constituído de sedimentações originais ou de elementos inovadores ou, ainda, como uma arborescência que acrescenta veios, vasos novos num movimento ascendente. Essa estratificação se aproxima do mapa, como elemento aberto às várias possibilidades, sem que haja uma significação evolutiva nos seus movimentos. Assim, essa nova estratificação se coloca como uma possibilidade de passagem de meio ao fundir os estratos material e conceitual para instar um interestrato: uma dialogicidade ambiental.

5.2.1 Criação e/ou implantação de um sistema de (re)conhecimento da EA no sistema educacional: o mapeamento das experiências ambientais

Como afirmado anteriormente, Gadamer contribui na estratificação conceitual desta pesquisa, entre outros conceitos, com a ideia de diálogo. Esse filósofo, inspirado na maiêutica socrática, sinalizou que os atos de falar e escutar são elementos necessários ao diálogo, e que somente em trocas dialógicas a verdade aparece.

Assim, é preciso conhecer o sistema educacional. Ouvir as vozes que ecoam nas unidades escolares sobre a temática ambiental. Dialogar com o sistema educacional para perceber o que pensam, o que conhecem e o que tem acontecido acerca da EA. É necessária uma escuta do que a escola entende ser necessário na gestão escolar para a promoção da EA, bem como de qual maneira a CEAS pode contribuir com os movimentos instituintes da dimensão ambiental no sistema educacional. Partindo dessa perspectiva, reflete-se que os profissionais de ensino exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas (MAINARDES, 2006).

Essa escuta para o (re)conhecimento do campo da EA no sistema educacional tem relevância para o reconhecimento do outro como partícipe do diálogo. E também um dos maiores desafios, pois tenciona concepções totalizantes, de que se sabe das necessidades do outro, com uma nova atitude de ouvir o outro, que possibilita rupturas significativas. Tais rupturas acontecem num abandono de estruturas estáveis do ser, em que não se pretende alinhar estratificações conceituais, mas estimular um exercício autorreflexivo.

O ser não está posto de antemão. Não há um molde comportamental para os indivíduos. Não existe uma rota que a “luz” da razão irá traçar e por onde todos os sujeitos irão caminhar. Isso implica na aceitação de uma concepção não metafísica da verdade, que abrange também a temática sociopolítica e ambiental.

Nessa lógica de abandono do ser pensado metafisicamente, é necessário conhecer o que esse homem, singular e habitante de diferentes territórios de identidade, quer, entende e/ou faz para educar e se educar na dimensão ambiental, bem como a sua percepção acerca da atuação da CEAS na promoção da EA no sistema educativo do estado da Bahia, visando coletar informações das sedimentações do que tem ocorrido e daquilo que essas unidades escolares necessitam para transversalizar a EA nas suas práticas educativas.

A ideia de avaliação integra a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) e o Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia (PEA-BA), este último considerado como elemento para implementação da EA no estado da Bahia, sobre o qual o Governo reconhece que a

[...] elaboração e a implantação de um programa ou de um projeto devem vir acompanhadas de um processo de avaliação contínuo que possibilite revisões, aperfeiçoamento, atualizações e o restabelecimento de prioridades, o PEA-BA não deve ser visto como um documento finalizado ou estático. Pelo contrário, constitua-se num documento em processo permanente de construção coletiva, que deve ser revisitado. (BAHIA, 2013b, p. 23).

Importante retornar às ideias deleuze-guattarineanas sobre a transcendência dos agenciamentos que, no seu aspecto material, cria uma mistura de corpos mais do que a simples produção de bens. Os autores enfatizam que, mesmo pensando em aparatos tecnológicos, “as ferramentas não são separáveis das simbioses ou amálgamas que definem um agenciamento maquínico Natureza-Sociedade” (DELEUZE; GUATTARI, 2011b, p. 25) e sociedade. Assim, mais do que um elemento em si, a inclusão de movimentos de avaliação deve ou pode engendrar uma nova amálgama na gestão da formação ambiental na CEAS.

Cabe salientar que o diagnóstico estadual de EA consta na seção II, da PEA-Ba, e é definido como o “resultado da análise da situação atual da Educação Ambiental no Estado da Bahia, a partir das informações obtidas através do mapeamento das ações e experiências em todo o território baiano” (BAHIA, 2011). Ressaltando que o universo de pesquisa engloba a educação não-formal, além do espaço formal. Esse mapeamento previsto das ações e experiências de EA será objeto de um “censo” inicial que deverá ser atualizado para formação de um banco de dados dinâmico e acessível à comunidade.

No mesmo instrumento legal, consta, na seção III, o “Sistema Estadual de Informações sobre Educação Ambiental”, cujo objetivo é “organizar a coleta, o tratamento, o

armazenamento, a recuperação e a divulgação de informações sobre Educação Ambiental e fatores intervenientes em sua gestão, em todo Estado da Bahia” (BAHIA, 2011). As informações coletadas acerca da realidade servem de subsídios à gestão da EA não apenas para a CEAS, mas para todo o estado da Bahia.

Segundo informações obtidas na pesquisa, uma coleta de dados foi inserida pela gestão da CEAS, no ano de 2011, através de um formulário encaminhado às unidades escolares para coleta de informações acerca da EA. Essas informações seriam publicadas sob o título de “Estado da Arte da Educação Ambiental no Estado da Bahia”, com o objetivo de conhecer a realidade da EA nas escolas públicas estaduais.

Ao início da pesquisa, esse material estava em fase de compilação e análise de dados para publicação. Entretanto, devido a alterações na divisão administrativa das unidades de ensino¹⁶, dificuldade de recursos humanos, financeiros e logísticos para a análise das informações obtidas, bem como da desatualização dos dados obtidos, esta publicação foi cancelada.

Outra ação da gestão da CEAS para conhecer e estimular as práticas em EA aconteceu no “Relatório Síntese da Jornada Pedagógica da unidade escolar” (Anexo A). Trata-se de um estudo realizado pelo “Projeto de monitoramento, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica” (PAIP) e aplicado após a realização da JP, para conhecer o contexto de influência das políticas implantadas na rede de escolas. Nesse caso, nos questionários (do tipo *survey*), aplicados nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, houve a inclusão de questões sobre ações desenvolvidas pela CEAS.

O Anexo A apresenta o questionário aplicado, em 2013, nas unidades escolares para avaliação das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas da rede pública estadual da Bahia. Nesse diagnóstico, a atuação da CEAS aparece nos itens *13.2 - Inserção das especificidades e transversalidades*, através da opção “Educação Ambiental/ProEASE”, e no *13.3 - Projetos estruturantes inseridos no planejamento pedagógico*, onde consta na lista de possibilidades o Juventude em Ação (JA): construindo a Agenda 21 na escola (Educação Ambiental/ProEASE). De posse dos dados obtidos por meio desse questionário, a CEAS elaborou um “Relatório Síntese da Jornada Pedagógica – foco CEAS/2013” (Anexo A), com o objetivo de orientar suas ações para promoção das temáticas sob sua responsabilidade.

¹⁶ Em 2017 houve uma alteração na divisão administrativa das unidades escolares levando em consideração a identidade territorial de localização, as diferentes dimensões e características dos 27 Territórios de Identidade da Bahia, sejam elas sociais, culturais, ambientais, econômica e o pertencimento da população quanto aos locais onde vivem (Fonte: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/noticias/estado-cria-nucleos-territoriais-de-educacao-na-bahia>>.)

Por meio do relatório síntese da Jornada Pedagógica/ 2013, é possível identificar quais DIRECs¹⁷ necessitam de uma ação mais próxima da CEAS para inserção das temáticas ou em quais estão bem desenvolvidas. Esse quadro apresenta também dados sobre o JA, quais DIRECs aderiram e qual quantidade de escolas por DIREC. Entretanto, esse diagnóstico identifica apenas alguns elementos da atuação da CEAS, mas não diferencia a percepção dos sujeitos nas suas diversas categorias, ou indica a necessidade das unidades escolares para a inserção da EA na prática pedagógica.

Dessa maneira, tomando como ponto de partida as experiências anteriores da CEAS e as minhas implicações pessoais e percepções do/no campo, foi formatado este empreendimento desestratificador: o mapeamento das experimentações pedagógicas ambientais nas escolas estaduais da Bahia.

Como provocação ou apenas filiação teórica e filosófica, percebem-se possibilidades de rupturas assignificativas em algumas raízes das práticas pedagógicas em EA (DELEUZE; GUATTARI, 2011a). Esses cortes buscam des-territorializações, um “ultrapassamento” de instrumentos legais, com um valor em si mesmo, para constituir uma amálgama, uma interação gestão-dados que pode estabelecer pontos fora dos limites visados.

A dialogicidade ambiental, enquanto uma des-territorialização, é uma linha de fuga por onde escapa a temática sociopolítica e ambiental. Como conceito, absorve multiplicidade de outros conceitos: pedaços da ecosofia, da dialogicidade gadameriana, da própria autora. Assim, propõe-se uma relação de simbiose na gestão da formação ambiental na CEAS através da criação e/ou implantação de um “mapeamento das narrativas ambientais nas escolas estaduais da Bahia”, sob a perspectiva de iniciar uma dialogicidade ambiental nas/com as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

Pelo tamanho do universo pesquisado, dificuldade de acesso aos participantes e necessidade de agilidade na análise das informações, esse mapeamento da prática escolar em EA se concretizará num questionário composto de questões abertas e fechadas. Essa coleta de informações ocorrerá ao final de cada ano letivo, quando será enviado o questionário por meio virtual para cada unidade escolar.

Como mapeamento, as informações sobre as narrativas ambientais nas escolas pertencem à “unidade de composição” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.191) do estrato material da CEAS. A intenção de propor três questionários distintos, a serem respondidos por docentes, pela Coordenação Pedagógica e pela equipe gestora tem a perspectiva de que as

¹⁷ Atualmente NTE.

respostas reflitam a visão desses atores quanto à transversalidade da EA na unidade escolar. Assim, a partir da coleta, da análise e tabulação das respostas, a CEAS terá maiores e melhores subsídios para traçar um plano de gestão que reflita a realidade do sistema educacional e que exerça agenciamentos na abordagem da Educação Ambiental nas escolas.

Ao se aplicarem os questionários diferenciados aos educadores, com enfoque nas funções desempenhadas nas escolas em que atuam (gestores, coordenadores e docentes), e numa perspectiva dialógica, busca-se perceber sedimentações, coagulações (DELEUZE; GUATTARI, 2007) nas práticas ambientais a partir dos diferentes olhares. Sendo assim, esta proposta visa traçar um diagnóstico mais consistente, pois fundamentado nas leituras de quem atua nas unidades escolares em diferentes setores que se cruzam, são distintos e complementares.

Considerando que o agir pedagógico requisita uma interação dialógica entre os sujeitos, e que a educação ambiental é um processo baseado no coletivo, na busca do diálogo para se chegar ao objetivo desejado, com alternativas socioambientais que contemplem a maioria das pessoas de forma a integrá-las no seu meio, entendemos ser o mapeamento das narrativas ambientais uma estratégia indicada para que se obtenham os dados a fim de proceder ao diagnóstico pretendido e, *a posteriori*, possibilitar ao CEAS traçar abordagens no que se refere à inserção da EA nas escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

5.2.2 Promoção da formação em exercício

Os docentes, assim como qualquer profissional, necessitam tanto de preparo técnico para o exercício das funções quanto de refletir acerca das concepções teóricas que pautam a sua prática. E este segundo ponto talvez seja a dimensão mais relevante para a ação proposta neste trabalho: uma formação em exercício que busca (des)informar, desterritorializar o professor na temática sociopolítica e ambiental.

A EA não formal tem atuado na sociedade na disseminação de informações sobre a temática sociopolítica e ambiental. Essa constatação não exclui a relevância da oferta da EA formal, pois, entre elas, deve haver uma relação de cooperação e complementariedade, não de delimitação ou exclusão. É importante a promoção da EA formal como mais uma oportunidade de ensino-aprendizagem com base numa proposta curricular criada para um determinado segmento social.

O ProEASE-BA, como documento orientador da gestão em EA na Bahia, reconhece

entre as linhas de ação elencadas a necessidade de promover a formação continuada do conjunto dos trabalhadores da educação. Indica, ainda, que essa formação seria oferecida diretamente pela SEC ou por meio de parcerias com instituições educativas e na modalidade presencial ou semipresencial.

Essa necessidade está assinalada novamente entre os depoimentos dos “Olhares sobre o ProEASE-Ba”, que retratam as impressões de diversos sujeitos sobre o programa. Entre as declarações, Alana Maria Gomes Dantas, da Escola Estadual Anísio Loureiro, solicita que “[...] hajam encontros e capacitações para os professores que trabalham na área” (BAHIA, 2015, p. 62). Essa manifestação se coaduna com as impressões desta pesquisa quanto à necessidade de oferta de formação em exercício direcionada às práticas educativas em EA.

Assim, proponho como empreendimento desestratificador um curso de formação em exercício com foco na temática sociopolítica e ambiental para os docentes da rede pública estadual. Nesse momento formativo, não se almeja informar aos partícipes sobre leis, decretos ou concepções, mas suscitar dúvidas que coloquem em suspeita as certezas em EA e, se possível, nas demais áreas também.

Mais do que isso, a inserção da temática sociopolítica e ambiental requer uma experiência a partir de conteúdos contextualizados, articulados à realidade dos partícipes do diálogo. Em que seja propiciado, nessa formação em exercício, uma “re-visão” (no sentido de “ver novamente”, olhar atentamente para...) das questões ambientais para que esses saberes façam sentido para eles, pois é na “[...] emergência constante e incessante de novos saberes, novas práticas e, conseqüentemente, de novas demandas, que suscitarão novas possibilidades para o currículo” (PIMENTEL JÚNIOR; CARVALHO, 2009, p. 945).

Com a provocação de visitar os conhecimentos tradicionais vinculados à EA pretende-se engendrar instabilidades que gerem possíveis desterritorializações. A referência a esses “conhecimentos tradicionais” faz uma ponte como a origem mais biologicista da EA, conforme exposto no Capítulo 3, ainda muito influente nas práticas pedagógicas ambientais. E nada mais propício a novos caminhos do que as experiências que o cotidiano traz para o espaço educativo.

Neste sentido, Pimentel Júnior e Carvalho (2009, p. 947), quando propuseram um curso formativo com os docentes de Irecê, percebem como importante:

Dentre as diversas peculiaridades do curso, a formação em exercício e a experiência na formação merecem atenção particular, pois, através da articulação entre as experiências, oriundas do exercício, e os novos saberes, provenientes dos ciclos de formação, diversas são as demandas que emergem constantemente e que buscam, no currículo, suas atualizações.

Esse pensamento coaduna com o proposto para este empreendimento, que os docentes possam compor mais uma etapa no “circuito de retroalimentação” (PIMENTEL JÚNIOR; CARVALHO, 2009) no que se refere a incluir uma dialogicidade ambiental nas suas *práxis* pedagógica. Essa dialogicidade ocorrerá na articulação das diferentes experiências através de atividades que suscitem uma aplicação no agir pedagógico, no diálogo com os colegas e os diversos textos e contexto, no uso do ambiente virtual, dentre outras tantas possibilidades interativas.

Dessa maneira, se pretende que o tempo-espaço de formação em exercício e da experiência na formação provoquem desterritorialidades, rupturas assignificativas nos docentes para uma re-territorialização na dialogicidade com o ambiente no agir pedagógico. Pois, como afirma Carvalho (1996, p. 137), “o professor, apesar de ser sempre o construtor do currículo, só se tornará um bom construtor quando consciente de sua ação”. E é também corroborando essa visão que se propõe esta iniciativa.

Este curso de formação terá como público-alvo professores da rede estadual que atuam no Ensino Fundamental II, independentemente do componente curricular em que exercem sua função docente. E, de preferência, que sejam de áreas diferentes das Ciências Biológicas e da Geografia, pois, publicações como *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental* (BRASIL, 2006), fundamentada em uma pesquisa de campo, apontam uma prevalência da presença desses profissionais em cursos de formação em EA.

Nessa pesquisa constatou-se, ainda, que os docentes

[...] sentem falta de ter, além de um tempo de discussão em que possam refletir sobre suas práticas e redimensionar a sua ação, “um alguém fundamentado” – com prática, como eles dizem –, com quem possam discutir e dividir suas dúvidas e suas experiências. (CARVALHO, 1996, p.240).

Assim, o curso proposto acontecerá em caráter interdisciplinar e pretende enriquecer esse espaço de interação, discussão e aprendizagem para os docentes pela polifonia das experiências. Essa indicação parte da perspectiva do reconhecimento do Outro como participante do diálogo e da necessidade de estimular relações pedagógicas mediadas por essa dialogicidade. Diante disso, conhecer e refletir sobre a EA e o seu caráter interdisciplinar ajuda a que os professores façam opções educativas mais rizomáticas.

Na perspectiva de incluir um número maior de docentes e de concretizar essa articulação entre as experiências, o curso da formação será ofertado num ambiente virtual de aprendizagem na Educação a Distância (EaD) – a qual pode ser definida, de maneira

superficial, como um processo educativo realizado sem a presença física dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem num mesmo tempo e espaço.

A opção pela modalidade a distância acontece em função de fatores como: as atividades não exigem que os envolvidos no processo estejam no mesmo espaço, na mesma hora; há uma maior possibilidade de abrangência de participantes; o docente-cursista poderá montar a própria rotina de estudos, dedicando-se às aulas nos horários que lhe sejam mais convenientes; pode também otimizar o tempo, evitando o deslocamento até a instituição de ensino e, assim, diminuir ou mesmo eliminar eventuais custos; além disso, a EaD propicia a interação entre os sujeitos através de plataforma virtual. Nesse contexto, torna-se necessário:

[...] destacar a importância da existência de lugares de aprendizagem coletivos incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas, mas, fundamentalmente, ter o professor como sujeito dessas ações em uma relação de co-produção com os seus estudantes. (SALES, 2004, p. 24).

Outro elemento importante é que esse momento formativo em exercício suscita uma teia formativa em EA, pois se organiza de maneira a romper com a ordem linear e dar vez a uma polifonia no chão da escola. São propostas atividades pedagógicas para os docentes partícipes do curso e que incluem o corpo discente na aplicação das sequências didáticas.

Para possibilitar o movimento educativo, este será estruturado em módulos de estudos sobre as diferentes abordagens da EA, bem como *fóruns* nos quais se pretende estabelecer a dialogicidade entre os integrantes do curso. Estes, apesar de estarem estudando virtualmente, terão a oportunidade de diálogo e interação entre si, seja nos espaços específicos da plataforma para “bate-papo”, seja comentando as postagens dos demais integrantes.

Ao planejar um curso à distância é preciso considerar dois espaços de avaliação: o do curso e o do estudante. A avaliação do curso e da aprendizagem se fundamentam em pressupostos teóricos e filosóficos subjacentes ao entendimento de ensino-aprendizagem e de conhecimento. Segundo Filatro (2003, p. 131), a avaliação “integra-se dinamicamente ao contexto ensino-aprendizagem de forma progressiva e contínua”.

Todas as atividades são de caráter avaliativo, aqui importando o qualitativo, na perspectiva de que os objetivos do curso sejam atingidos pelos participantes. Uma vez encerrado o prazo de execução de cada atividade, o cursista receberá a menção de “atividade realizada” ou “atividade não realizada”. No final do curso se fará uma tabulação e os participantes que cumprirem no mínimo 75% das atividades serão considerados Aprovados(as).

Compreendendo a necessidade de uma avaliação do curso pelos participantes, na

intenção de aprimoramento dessa iniciativa, será disponibilizado um espaço destinado a isso. Esse espaço ficará no tópico de 'Avaliação do curso', no qual serão propostas algumas atividades de avaliação do curso como: um fórum para discutir sobre a metodologia empregada, o acompanhamento e os recursos utilizados, uma pesquisa de opinião e uma autoavaliação dos participantes.

A certificação será emitida pela CEAS/SEC para os participantes que cumprirem, no mínimo, 75% de participação nas atividades previstas no curso, como o fórum de discussão e as demais atividades propostas.

Para a viabilização desta proposta, propomos uma parceria com alguma instituição de educação estadual que possa disponibilizar um Ambiente Virtual de Aprendizagem para hospedar o curso.

É importante pontuar que esse curso terá um caráter experimental, um “projeto piloto” que será empreendido para testar a viabilidade dessa ação e sua possível capilaridade para atingir o maior contingente de docentes no âmbito da SEC. Nesse primeiro momento, o escopo do projeto será limitado aos docentes que lecionam em classes do Ensino Fundamental II no município de Salvador. Considerando que em um “projeto piloto” se experimentam novas ideias, novos processos e novas ferramentas, não deixa de ser um grande desafio para a equipe que irá gerenciá-lo, porém, que já conta com um pré-requisito que é preponderante: os técnicos da CEAS que o implementarão são profissionais com grande experiência na área da EA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fiel descendente do seu tempo se perde a cada momento para habitar novos espaços na gestão da formação ambiental na educação. Aquilo que, inicialmente, era apenas um deslocamento, hoje mais se assemelha a uma itinerância nômade, um nomadismo. E novamente eles, Deleuze e Guattari, se colocam na paisagem subjetiva, pois fazem uma diferenciação entre a figura do nômade e do migrante, este como alguém que se desloca de um ponto a outro e vice-versa, e aquele como alguém que não possui rota, mas caminhos percorridos num espaço aberto pelo devir.

Alguns pontos podem ser demarcados nesta pesquisa como lugares visitados, sem uma centralidade ou pontos de retorno...

Ao iniciar este estudo tinha como objetivo esboçar um mapa (e não um decalque!) da gestão da formação ambiental na CEAS. Seguindo as recomendações de fugir de posições dicotomizantes, foram traçados agenciamentos, linhas de fuga, territorialidades da EA na gestão do sistema educacional que realizam aproximações e afastamentos com o conceito de dialogicidade ambiental.

A pesquisa mostrou uma gestão da formação ambiental na CEAS para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia de forma positiva e atuante. O envolvimento da equipe com as inúmeras ações para o enfrentamento da crise socioambiental coloca essa coordenação num fervilhar de projetos, visitas, conferências e produções didáticas. São várias ações desenvolvidas, desde o acompanhamento de certificação do selo COM-VIDA, auxílio na submissão, apoio a ações intrainstitucionais, elaboração de material pedagógico, até a participação na CIEA-Ba, atualmente na posição de gestor daquela instituição.

Pelo volume de ações e pela limitação temporal, foram analisadas algumas ações com maior abrangência e intensidade de agenciamentos, mas não a totalidade. Como o objetivo aqui pretendido se coloca como um olhar sobre a gestão na CEAS, algumas iniciativas foram preteridas, apesar da valiosa contribuição, pela exiguidade do tempo da pesquisa e dos prazos do programa de mestrado.

Dentre os projetos, foi escolhido o JA, pela previsão em evento nacional, pela posição de referencial para as demais ações como a formação de COM-VIDA e por propiciar formação continuada sobre EA. Os agenciamentos da CEAS apontam na direção de processos educativos menos lineares, que possibilitam a promoção da EA e de uma gestão educacional

parceira da gestão escolar.

Entre as várias e diversificadas publicações, o ProEASE-Ba serviu como substrato para a percepção da gestão da dimensão ambiental na CEAS. Essa publicação serve de substrato às demais produzidas pela coordenação e tem uma representatividade orientadora das ações em EA. As marcas deixadas por essa iniciativa pedagógica mostraram agenciamentos de intensidades diferenciadas realizadas pela CEAS na promoção da EA.

Olhando para o contexto da CEAS com atitude pós-moderna, percebe-se uma submissão legal na gestão da EA. Há um esvaziamento da atitude emancipatória, da teoria crítica quando as justificativas das opções epistêmicas se realizam no plano da ‘repetição’ do que está numa lei hierarquicamente superior. Lógico que, como órgão da administração central, há um direcionamento a ser obedecido. Entretanto, as leis são elaboradas dentro de um contexto social, histórico, econômico e epistêmico, que muda com o passar do tempo. Toda essa mudança gera uma inadequação com a realidade que motiva a atualização legal.

Os estratos estão em permanente modificação, há uma face voltada para dentro e outra para a externalidade, recebendo contribuições de outros estratos, sedimentações, coagulações, dobramentos. Essas alterações podem vir de uma atitude dialógica com o próprio sistema educacional, que podem levar a uma evolução na gestão da formação ambiental na CEAS ou não.

Nesse trecho do caminho, espero haver contribuído para a re-territorialização de outros espaços da gestão da formação ambiental no sistema educacional. Talvez esta pesquisa tenha como resultado pensar a EA, desabrigando-a de suas territorialidades, recebendo sedimentações de outros estratos.

Enquanto docente com formação em Ciências Naturais, porquanto mais diretamente envolvida com questões referentes ao meio ambiente, com um olhar mais demorado no que se refere à EA, busquei conhecer de que forma a temática ambiental é pensada/tratada pelo governo do estado e pelo órgão central da educação na Bahia, que no caso, legislaram sobre aspectos da questão e criaram um setor específico, para planejar, coordenar e executar ações no âmbito das unidades escolares estaduais em prol da questão ambiental.

Na perspectiva de uma pesquisa cartográfica, conversei, examinei documentos – aqui incluídos projetos pedagógicos – e entrevistei técnicos da CEAS, buscando perceber os territórios da EA na gestão da CEAS. Dessa maneira, cartografei alguns estratos da temática sociopolítica e ambiental que se mostraram / se apresentaram mais proeminentes na formação ambiental da coordenação.

Por fim, ao longo desta pesquisa, ficava me perguntando, qual poderia ser a minha contribuição à formação ambiental em escolas públicas estaduais? Aliando esse objetivo sem perder de vista a dialogicidade ambiental, que permeou todo o trajeto deste trabalho, surgiu a proposta de um plano de ação para a CEAS como um empreendimento desestratificador. Esse plano se concretiza na realidade através de um mapeamento das narrativas ambientais nas escolas estaduais da Bahia e de um curso de formação em exercício para os docentes, ambos permeados pela hermenêutica filosófica gadameriana.

Esse Plano de Ação surgiu a partir da minha reflexão ao longo dessa pesquisa, à medida que fui me apropriando de informações oficiais e informais acerca da abordagem da EA nas escolas de Ensino Fundamental II no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, além das minhas inferências quanto ao meu objeto. É composto de dois empreendimentos: um instrumento de diagnóstico no formato de questionários a serem aplicados aos profissionais da educação nessas escolas, objetivando instrumentalizar o CEAS no traçar de seus futuros trabalhos junto às unidades educacionais, e um curso de formação em exercício multidisciplinar, para docentes, sobre o ensino/estudo da EA, o qual, inicialmente, terá caráter experimental, mas que, após avaliação, em sendo considerado pertinente, poderá ser replicado posteriormente nos demais NTE's.

Esses empreendimentos, fundamentados e detalhados nesta pesquisa, são sugeridos, em última instância, para que se tornem multiplicadores de ideias e de ações em prol de uma re-territorialização na temática sociopolítica e ambiental.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; LEROY, J. P. **Novas Premissas da Sustentabilidade Democrática**. Rio de Janeiro: Projeto Brasil Sustentável e Democrático; FASE, 1999 (Cadernos de Debate 1).

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ARAÚJO, M. I. O.; BIZZO, N. O discurso da sustentabilidade, educação ambiental e a formação de professores de Biologia. CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDACTICA DE LAS CIENCIAS, 7., 2005, Granada. **Revista de investigación y experiencias didácticas**, Granada, v. extra. p. 01, 2005.

BAHIA. Decreto nº. 17.378 de 01 de fevereiro de 2017. Altera dispositivos do Regimento da Secretaria da Educação - SEC, aprovado pelo Decreto nº 8.877, de 19 de janeiro de 2004, e do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 03 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?ancora=DEC%2017.378&arquivo=DECN201717378.xml#DEC 17.378](http://www.legislabahia.ba.gov.br/verdoc.php?ancora=DEC%2017.378&arquivo=DECN201717378.xml#DEC%2017.378)>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Lei nº. 12.056 de 07 de janeiro de 2011. Institui a Política de Educação Ambiental do Estado da Bahia, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 17 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/PoliticaEducacaoAmbienta.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Lei nº. 13.204 de 11 de dezembro de 2014. Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 12 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.secom.ba.gov.br/arquivos/File/LEI13204.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Portaria nº 1.128/2010**. Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/legislacao/PORTARIA_N__1.128_de_janeiro_de_2010.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Secretaria da Educação. **Orientações Pedagógicas**: álbum seriado de Educação Ambiental. Água e cidadania. Salvador: Superintendência de Políticas para a Educação Básica; Diretoria de Educação Básica, 2015a.

_____. Secretaria da Educação. **Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia - ProEASE**. 2. ed. Salvador: SEC, 2015b.

_____. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos**. Salvador: Secretaria da Educação, 2013a.

_____. Secretaria de Meio Ambiente. **Informações sobre a CIEA**. Salvador: Secretaria de Meio Ambiente, 2016a. Disponível em: <<http://www.meioambiente.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=58>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. Secretaria do Meio Ambiente. **Programa de educação ambiental do Estado da Bahia**: PEABA. Salvador: EGBA, 2013b.

_____. **Síntese do projeto juventude em ação**. Salvador: SEC, 2016b.

BARBIERI, J. C. A educação ambiental e a gestão ambiental em cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 6, p. 919-46, nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6766/5348>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BERWANGER, J. L. W. Educação ambiental na prática. **Direito e Democracia**, Canoas, RS, v.4, n.1, p.181-194, 1º sem. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/direito/article/viewFile/2451/1677>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BONAVIDES, P. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Decreto nº. 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 13, 26 jun. 2002.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 31 jul. 2016.

_____. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2001-2011). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Lei nº. 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239,

de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 11 abr. 2012.

_____. Lei nº. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Lei da Política Nacional do Meio Ambiente. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 16509, 02 set. 1981.

_____. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Dinheiro Direto na Escola: Escolas Sustentáveis**. Guia de Orientações Operacionais. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola. **Construindo Agenda 21 na escola**. Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. 3. ed. rev. e ampl. Brasília: MEC; Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. 3. ed. Brasília: MMA, 2005.

CARSON, R. **Primavera silenciosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1962. Disponível em: <<http://avozdaprimavera.blogspot.com.br/2014/03/primavera-silenciosa-livro-gratis.html>>.

Acesso em: 20 jul. 2015.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O “ambiental” como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da EA. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em EA**: de uma América à outra. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, p. 85-90.

CARVALHO, J. D.; SANTOS, N. P. Agenciamento. In: _____. **Psicologia e Políticas Públicas**. Trabalho apresentado à disciplina Ética Profissional, profa. Rosane Neves da Silva. Porto Alegre: UFRGS, 11 jun. 2007. Disponível em: <www.ufrgs.br/e-psico/etica/temas_atuais/psico-pol-publicas-agenciamento.html>. Acesso em: 28 jan. 2017.

CARVALHO, M. I. S. S. O a-con-tecer de uma formação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

_____. Por uma perspectiva deliberatória do currículo. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, n.5, p. 136-147, jan./jun. 1996.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTORIADIS, C. **Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DELEUZE, G. A imanência: uma vida. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/31079/19291>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo? In: BIER, E. et al. (Orgs.). **Michel Foucault, filósofo**. Tradução Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161. Disponível em: <http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/gilles-deleuze-o-que-e-um-dispositivo/at_download/file>. Acesso em: 01 set. 2016.

_____. **Mil platôs**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011a.

_____. **Mil platôs**. v. 2. São Paulo: Editora 34, 2011b.

_____. **Mil platôs**. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2007.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução Ciro Mioranza. São Paulo: Escala

Educacional, 2006.

DIAS, G. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 1992.

DIEGUES, A. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 6, n. 1 e 2, jan./jun., 1992. Disponível em: <http://www.michaeljonas.com.br/meu%20trabalho/fca_grad/Economia%20II/Apo/Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

FARINA, C. Artíficos Perros. Cartografia de um dispositivo de formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu, MG. **ANPED 30 anos. Pesquisa e compromisso social**. Timbaúba, PE: Espaço Livre, 2007.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FLICKINGER, H. G. **Gadamer & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, M. Questions on Geography. In: _____. **Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977**. New York: Colin Gordon, 1980.

FREYRE, G. **Nordeste: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

FROEHLICH, J. M. Gilberto Freyre, a história ambiental e a 'rurbanização'. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 7, n.2, p. 283-303, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702000000300003>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

FURRIELA, R. B. **Democracia, cidadania e proteção ao meio ambiente**. São Paulo: Annablume, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C.A. (Org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2001. p. 81-132.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓMEZ, Jesus *et al.* **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

GRÜN, M. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. In: CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Orgs.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: MEC-SECAD/UNESCO, 2009b. p. 181-190.

_____. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP: Papyrus, 2009a.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, M. **A dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; Diretoria de Educação Ambiental, 2004a. p. 25-34.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papyrus, 2004b (Coleção Papyrus Educação).

GUIMARÃES, R. Desterritorializações epistemológicas e o “Plano de Imanência” em Gilles Deleuze. **Cerrados**, Brasília, v. 27, p. 271-286, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/viewFile/8348/6344>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Tradução Idalina Azevedo e Manuel de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JACOBI, P. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JESUS, R. M. V. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

KANT, I. **Textos seletos**. Tradução Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p. 1-5, 1997.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, G. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e “Teorias críticas”. In: GUIMARÃES, M. (Org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 51-86.

_____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amor y juego**. Santiago: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

MCCORMICK, J. As raízes do ambientalismo. In: _____. **Rumo ao paraíso: a história do movimento ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992. p. 21-41.

MÉSZÁROS, I. **O desafio do desenvolvimento sustentável e a cultura da igualdade substantiva**. Texto lido na conferência da Cúpula dos Parlamentares Latino-Americanos. Caracas, 2001. Tradução Paulo Maurício. Disponível em: <https://resistir.info/mreview/desenvolvimento_sustentavel.html>. Acesso em: 10 out. 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

NAESS, A. **The Deep Ecology Movement: An Introductory Anthology**. Berkeley: North

Atlantic Publishers, 1995.

OLIVEIRA, A. S. **Agenda 21 e o desenvolvimento sustentável: uma crítica realista**. 2007. 67 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Relações Internacionais) - Centro Universitário de Belo Horizonte, Departamento de Ciências Jurídicas, Políticas e Gerenciais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://unibhri.files.wordpress.com/2010/12/amanda-oliveira-agenda-21-e-o-desenvolvimento-sustentavel_uma-critica-realista.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

PIMENTEL JR., C.; CARVALHO, M. I. S. S. (Re)Criação de Espaços Educacionais: a emergência da formação no município de Irecê. In: COLÓQUIO NACIONAL, 8.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO, 1., 2009, Vitória da Conquista. **Anais...** Irecê: UFBA, 2009.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n.18, p.201-218, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a12.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

_____. **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

REIGOTA, M.; PRADO, B.H. **Educação ambiental: utopia e praxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, W. C. **A Ordem Ambiental Internacional**. São Paulo: Contexto, 2001.

SALES, M. A. *et al.* Projeto Irecê: uma experiência em formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 3., 2008, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2008.

SALES, M. A. **O ensino pela pesquisa: uma atitude necessária à formação do professor no ensino da Geografia**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11894/1/Sales,%20Marcea.pdf>>. Acesso

em: 12 dez. 2016.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SATER, A.; TEIXEIRA, R. Tocando em frente. In: SATER, A. **Um Violeiro Toca**. Faixa 2. São Paulo: Som Livre, 1992, 1 CD.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SILVA JÚNIOR., C. A. O espaço da Administração em tempo de gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p.199-212.

SILVA, J. C. Filosofia da linguagem: a palavra e as coisas. **Uol Educação: Filosofia**, São Paulo, 15 ago. 2007. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-da-linguagem-2-as-palavras-e-as-coisas.htm>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2008.

TENÓRIO, F. G. **Tem razão a administração?** Ijuí: EdUnijuí, 2008.

TRISTÃO, M. As Dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 169-173.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2015.

VALDANHA NETO, D.; KAWASAKI, C. S. “Meio Ambiente” é um tema transversal nos documentos curriculares nacionais do Ensino Fundamental? **Camine: caminhos da educação**, Franca, v. 5, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/721/809>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO

PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SAÚDE – CEAS

1 IDENTIFICAÇÃO

ÓRGÃO: Coordenação de Educação Ambiental e Saúde

LOCALIZAÇÃO: 5ª Avenida, nº. 550, sala 139 – Centro Administrativo da Bahia, CEP.: 41.745-000 Salvador – Bahia. TEL. (71) 3115- 8952

ATO DE CRIAÇÃO:

EQUIPE : COORDENADOR: Fábio Barbosa

TÉCNICOS(AS): Ana Rita de Jesus, Duwillami Embirassu Arruda

2 APRESENTAÇÃO

A discussão acerca da relação homem-ambiente tem adquirido destaque na agenda das sociedades contemporâneas e ampliado o espectro do próprio conceito de “ambiente”. Estes fatos apontam para a insuficiência do paradigma da natureza como recurso a serviço do bem-estar humano e o coloca como uma nova dimensão epistêmica no seio das relações sociais e subjetivas.

Num movimento de buscar (re)estabelecer a conexão homem-ambiente, a EA tem sido indicada como fórmula mágica e redentora dos “pecados”, oriundos da racionalidade antropocêntrica. Parte integrante do arcabouço legal nacional desde a Constituição Federal de 1988, a EA vem sendo, nas últimas décadas, preconizada nas políticas públicas como instrumento de resolução da crise provocada pelo paradigma moderno civilizatório. A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei nº. 9.795/1999, indica uma permanência desse rumo para a EA ao formulá-la como um processo voltado para “a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 2011).

A presente proposta é fruto de uma pesquisa qualitativa, construída através de investigação teórica, reflexões, análises de documentos legais, de projetos de trabalho da CEAS, no que se refere à Educação Ambiental, bem como observação direta e entrevistas com os seus técnicos. Como autora e professora da rede pública estadual, foram

acrescentadas as percepções advindas do lugar de fala de docentes para contribuir com o percurso teórico-metodológico da temática socioambiental nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II da Bahia.

Este plano de ação, ora proposto, nasce da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, promovido pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Tais estudos e pesquisas, tem como objetivo, refletir sobre quais caminhos poderão ser trilhados na ação educacional da Coordenação da Educação Ambiental e Saúde (CEAS), órgão vinculado à Secretaria de Educação da Bahia, para/na área de Educação Ambiental.

Deste estudo resultou a escrita do texto “A formação ambiental em escolas públicas estaduais da Bahia: percepções acerca da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde do Estado da Bahia”. Este documento vem embasar as ações a serem realizadas na/com a CEAS em busca de uma dialogicidade ambiental através do mapeamento das experiências ambientais nas escolas e a promoção de um espaço/curso formação para os docentes da rede pública estadual da Bahia voltado para a temática sociopolítica e ambiental.

Que esta proposta contribua com rupturas no arcabouço da Educação Ambiental.

3 INTRODUÇÃO

A inserção de questões ambientais no contexto educativo, seja ele formal ou não formal, é conhecida como Educação Ambiental (EA). Essa expressão surge com um conteúdo, inicialmente numa perspectiva mais biológica que social, a ser acrescido aos demais que, cotidianamente, compõem a vida dos indivíduos, vai como o passar do tempo adquirindo tons e cores mais sociais e políticos.

Entretanto, apesar de ter sua importância reconhecida, existem zonas cinzentas acerca da prática interdisciplinar no cotidiano das escolas. Questões diversas indicam os múltiplos fatores que propiciam atividades pedagógicas tão divergentes, desde o mero plantio de árvores, a horta, ou mesmo atividades de sala de aula...

Qual o rumo a seguir? Como começar a realizar a EA? Basta realizar um estudo dirigido sobre a floresta amazônica para fazer EA?

De qualquer forma, a EA como uma dimensão das temáticas sociopolíticas e ambiental traz um núcleo central conceitual (o ambiente), mas também aponta para divergências seja o alcance conceitual de educação ou de ambiente, ou ainda sejam as

alternativas teóricas e metodológicas propiciadoras de mudanças acerca das atividades pedagógicas em EA.

No contexto da Secretaria da Educação, algumas ações apontam para uma busca pela efetividade da inserção das questões ambientais de forma transversal no currículo da rede pública estadual da Bahia desde legislações até campanhas educativas. Dentre as ações realizadas, a instituição da CEAS, como executivo das políticas públicas do estado para a educação ambiental, constitui importante marco.

Assim, a CEAS desenvolve suas atividades voltadas para a gestão da temática sociopolítica e ambiental para as escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental da Bahia. Esta atuação acontece em dimensões que se intercomunicam e referenciam reciprocamente, a saber: elaboração de projetos que estimulam a dialogicidade ambiental no ensino formal, apoio a projetos intra e interinstitucionais voltados para meio ambiente e elaboração de material de apoio pedagógico sobre essa temática.

Este plano é proposto na perspectiva de oferecer à CEAS instrumentos que lhe auxiliem a fundamentar e nortear suas futuras ações no âmbito da EA nas escolas que estão ao seu alcance administrativamente. São apresentadas estratégias metodológicas que permitam desenhar um quadro sobre a ensino/estudo da EA e a partir daí traçar essas ações no âmbito da CEAS, bem como ofertar aos docentes, um momento formativo com olhar voltado para a temática ambiental, objetivando instrumentalizar os docentes a uma abordagem da EA na sua *práxis* com mais plural.

Os resultados dessa reflexão estão materializados na forma de um instrumento diagnóstico para avaliar os resultados das propostas implementadas nas escolas e uma proposta de curso da formação para docentes de caráter interdisciplinar, no formato EaD com a temática ambiental, considerando que a Educação Ambiental, se propõe a ser mais do que um conteúdo disciplinar, mas parte integrante da formação dos sujeitos aprendentes.

Entretanto, as percepções do campo apontam também para alguns espaços demarcados pelas “certezas” acerca da temática ambiental. Estas marcações concorrem com diversos fatores, desde a relativa ausência no *feedback* das unidades escolares no que refere à inserção da EA em suas práticas pedagógicas até na ausência de oferta de um diálogo entre os sujeitos que participam do agir pedagógico.

Assim, diante das percepções levantadas durante a pesquisa aliadas à experiência como a docência na rede pública implicada com a temática ambiental, é proposto este Plano de Ação que visa contemplar as problemáticas sinalizadas, a saber: a falta de um instrumento

para avaliação diagnóstica dos trabalhos desenvolvidos nas escolas da rede pública estadual e a necessidade de um curso formativo em EA para os docentes.

4 OBJETIVOS

4.1 Geral

Produzir um Plano de Ação a fim de que contribua com a proposição de empreendimentos provocadores de um diálogo sobre a temática ambiental para/na a gestão educacional da CEAS para a rede de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II da Bahia.

4.2 Específicos

4.2.1 Estimular novas abordagens no que refere à gestão da formação ambiental promovida pela CEAS, sob o olhar da dialogicidade ambiental;

4.2.2 Provocar um movimento dialógico entre a CEAS e a rede de escolas públicas estaduais da Bahia através do mapeamento das narrativas ambiental, instrumento diagnóstico que subsidiarão esta Coordenação no fomento e implementação de ações que contemplem esta dialogicidade ambiental;

4.2.3 Proporcionar aos docentes do Ensino Fundamental II uma formação, no que refere a temática sociopolítica e ambiental, que coloque em questionamento os conceitos em EA para realização de movimentos de re-apropriação crítica destes conceitos.

5 PROPOSTAS

Mapeamento das experiências ambientais nas escolas públicas estaduais da Bahia;

Curso formativo aos docentes em exercício voltado para uma dialogicidade ambiental.

5.1 Mapeamento das experiências ambientais: questionários específicos para as equipes docente, pedagógica e gestora

5.1.1 Objetivos

5.1.1.1 Dialogar, a partir da tabulação e análise das respostas aos questionários, como vem sendo abordada a EA nas escolas;

5.1.1.2 Identificar possíveis dificuldades encontradas pelas equipes docente, pedagógica e gestora na abordagem desse tema;

5.1.1.3 Subsidiar a CEAS para a implementação de ações que se façam necessárias em complementação a ação (ações) anterior(es);

5.1.1.4 Traçar um diagnóstico sobre como as escolas abordam esse tema.

5.1.2 Metas

5.1.2.1 Diagnosticar as narrativas ambientais através dos resultados dos questionários nas escolas;

5.1.2.2 Dimensionar a formação ambiental nas escolas públicas através das informações sinalizadas pelos docentes, coordenação pedagógica e gestores durante o desenvolvimento da ação;

5.1.2.3 Atingir os objetivos propostos nessas ações.

5.1.3 Ações

5.1.3.1 Elaborar questionários distintos a serem respondidos pelos docentes, coordenadores pedagógicos e gestores, referente à abordagem ambiental nas unidades escolares.

5.1.3.2 Enviar, via e-mail institucional, a cada unidade escolar um formulário específico ao segmento estudado.

5.1.3.3 Tabular e analisar os dados após o recolhimento dos questionários respondidos.

5.2 Curso formativo em exercício para os docentes

5.2.1 Objetivos

5.2.1.1 Propiciar aos docentes uma formação sobre a temática sociopolítica e ambiental numa perspectiva ecosófica (que englobe o registro da natureza, das relações sociais e de si mesmo)

5.2.1.2 Elaborar estratégias, com os docentes, para a abordagem da EA nas suas práticas pedagógicas;

5.2.1.3 Estimular a interdisciplinaridade na abordagem desse tema;

5.2.1.4 Refletir sobre o formato da Educação Ambiental nas escolas;

5.2.1.5 Refletir sobre o papel do docente enquanto sujeito no processo de construção da dialogicidade ambiental;

5.2.1.6 Contextualizar a educação ambiental no meio em que a escola está inserida;

5.2.1.7 Reconhecer a importância da Educação Ambiental para uma relação dialógica com o meio ambiente.

5.2.2 Metas

5.2.2.1 Disseminar a inserção da Educação Ambiental para no mínimo 80% dos docentes das escolas indicadas pelas CEAS;

5.2.2.2 Qualificar no mínimo 80% dos docentes para abordarem a Educação Ambiental dialogicamente, despertando nos estudantes a consciência ambiental;

5.2.2.3 Contar com no mínimo 80% de professores inicialmente inscritos, concluintes do curso proposto;

5.2.2.4 Incluir o ensino/estudo da Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico das escolas cujos docentes participaram do curso;

5.2.3 Ações

5.2.3.1 Ofertar um curso formativo em exercício com foco na Educação Ambiental em caráter interdisciplinar para os docentes das escolas que desenvolvem projetos da CEAS, no formato à distância (EaD) em Ambiente Virtual de Aprendizagem a ser criado pela equipe da CEAS, com duração de 30 horas;

5.2.3.2 Propiciar a logística para a efetivação dessa proposta partindo da premissa de que esse curso será 100% à distância. Na proposta da criação do curso (em anexo) estão contempladas as informações acerca da proposta metodológica e curricular.

6 DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS

Instrumentos de diagnósticos: Questionários a serem aplicados nas escolas.

Após recolhimento e tabulação dos questionários respondidos, se procederá a análise dos dados levantados por parte dos técnicos da CEAS, sendo traçado um mapa se observando as variáveis contidas nas respostas, e a partir do resultado, posteriormente traçar as ações no âmbito das escolas.

6.1 Instrumento de diagnóstico I: Questionário a ser aplicado à equipe docente

Caro(a) Professor(a)

Objetivando fazer um levantamento diagnóstico do ensino da Educação Ambiental nas escolas da rede pública estadual, e a partir daí criar estratégias que venham a implantar ou incrementar a abordagem desse importante tema nas escolas, solicitamos que, por favor, responda às questões abaixo. Obrigado!

Equipe CEAS

Por favor, assinale a(s) alternativa(s) referentes a algumas questões e responda às demais.

Formação/graduação: _____

Disciplina(s) que leciona _____

Série(s) em que leciona: _____

Como acontece a EA na sua escola?

Sobre a abordagem da Educação Ambiental na sua escola, você participa das ações/atividades propostas? () Sim () Não () A EA não é abordada nesta escola.

Você abordou (ou aborda) a questões relacionadas a EA na sua prática docente?

Sim Não

Se sim, qual(uais) o(s) assunto(s) abordado(s)?

Qual a forma de abordagem? (aula expositiva, exposição participada, trabalho de grupo interpretação de texto, painel, outra) Se citou “outra”, por favor, descreva.

Você se considera preparado(a) para abordar esse tema nas suas aulas?

Sim Não

Se você respondeu “Não”, por quê?

Você participou de alguma formação sobre a EA ? Sim Não

Se “Sim”, por favor responda:

Qual o tema? _____

Forma de abordagem: EaD oficina workshop palestra, curso de curta duração curso de especialização

Sobre o ensino da EA você considera que:

se limita a algumas áreas do conhecimento

pode ser ministrado por docente de qualquer das áreas de conhecimento

Na sua opinião, a temática sociopolítica e ambiental deveria ser inserido em:

todos os componentes curriculares do EF II

alguns componentes curriculares do EF II . Quais? Por quê?

Na sua opinião, qual a importância da EA na escola?

Na sua opinião, a EA deveria ser abordada:

em caráter interdisciplinar

() apenas pelos docentes da área das Ciências Naturais e Geografia

Na sua opinião, qual (quais) o(s) tema(s) que a EA deve tratar?

Como você sugere que esse(s) tema(s) seja(m) tratado(s)?

Considerando que você tenha realizado (ou realize) na sua prática, atividades referentes à EA, você sentiu (ou sente) dificuldades para fazer essa abordagem?

() Sim () Não () Não abordo esse tema

Caso tenha respondido “Sim”, por favor, descreva a(s) dificuldade(s) encontrada(s).

Você conhece o trabalho que é realizado pela CEAS? () Sim () Não

Se sim, por favor, faça um breve comentário sobre o que você conhece a respeito do trabalho desenvolvido por essa Coordenação. Conhece suas publicações? Já contou com seu apoio para por em prática algum projeto, etc.

6.2 Instrumento de diagnóstico II: Questionário a ser aplicado à Coordenadores (as) Pedagógicos(as)

Caro(a) Coordenador(a)

Objetivando fazer um mapeamento das narrativas ambientais nas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental II (EF II), e a partir daí criar estratégias que venham a promover ou incrementar a abordagem desse importante tema, solicitamos que, por favor, responda às questões abaixo. Obrigado!

Equipe CEAS

Por favor, assinale a(s) alternativa(s) referentes a algumas questões e responda às demais.

Sobre a abordagem da Educação Ambiental na sua escola, na Jornada Pedagógica esse tema é contemplado? () Sim () Não

O ensino da EA está proposto no PPP da escola? () Sim () Não

A abordagem da EA é feita de forma estanque pelos professores () Sim () Não

No planejamento das aulas durante as reuniões de AC, a EA é contemplada em caráter interdisciplinar? () Sim () Não

Há registros de atividades relacionadas ao tema? (Fotos, vídeos, *books*, material impresso)
() Sim () Não

Na sua prática enquanto coordenador(a) pedagógico(a), você sente alguma(s) dificuldade(s) no planejamento de atividades referentes a EA?
() Sim () Não.

Se sim, por favor, a(s) descreva.

Você sente (ou sentiu) dificuldades na execução de alguma atividade referente a EA?
() Sim () Não

Se sim, por favor, as relate.

Você observa dificuldades nos docentes dessa escola, em aplicar/participar de atividades referentes a EA? () Sim () Não

Se “Sim”, por favor as descreva.

Enquanto coordenador(a) pedagógico(a), você participou de alguma formação sobre a EA ?
() Sim () Não

Se “Sim”, por favor responda:

Qual o tema? _____

Forma de abordagem: () EaD () oficina () workshop () palestra () curso de curta duração () curso de especialização

A escola desenvolveu algum projeto relacionado a EA nos últimos dois anos?

() Sim () Não.

Se “Sim”, qual a abrangência do projeto? (uma série, um turno, a escola toda)

Se Sim, por favor responda:

Temática	
Objetivos do projeto	_____

Duração	
Dificuldades encontradas	_____

Na sua opinião, qual a importância da abordagem da EA na escola?

Que concepções de EA e meio ambiente estão presentes nas atividades e nos projetos desenvolvidos na escola? (naturalista, conservacionista, crítica, educação e sustentabilidade, etc)

Como você sugere que a EA seja abordada pelos docentes dessa escola?

Enquanto coordenador(a) pedagógico(a) você se considera motivador(a) para que essa temática seja contemplada na escola? () Sim () Não

Se “Não”, por favor, justifique sua resposta.

Enquanto coordenador(a) pedagógico(a) , que sugestões você daria à CEAS (SEC) para uma maior inserção da EA na escola?

Você conhece o trabalho que é realizado pela CEAS? () Sim () Não

Se sim, por favor, faça um breve comentário sobre o que você conhece a respeito do trabalho desenvolvido por essa Coordenação. Conhece suas publicações? Já contou com seu apoio para por em prática algum projeto, etc.?

6.3 Instrumento de diagnóstico III: Questionário a ser aplicado à equipe gestora

Caro(a) Gestor(a)

Objetivando fazer um mapeamento das narrativas ambientais nas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental II (EF II), e a partir daí criar estratégias que venham a promover ou incrementar a abordagem desse importante tema, solicitamos que, por favor, responda às questões abaixo. Obrigado!

Equipe CEAS

Por favor, assinale a(s) alternativa(s) referentes a algumas questões e responda às demais.

Como acontece a EA na sua escola?

Sobre a abordagem da Educação Ambiental na sua escola, na Jornada Pedagógica esse tema é contemplado? () Sim () Não

É reservado algum recurso financeiro para a implementação de projetos relacionados à EA?

Sim Não

Os docentes participaram de capacitações/formações sobre esse tema nos últimos dois anos?

Sim Não

Enquanto gestor(a) você participou de alguma formação sobre a EA ?

Sim Não. Se “Sim”, por favor responda:

Qual o tema? _____

Forma de abordagem: EaD oficina workshop palestra, curso de curta duração curso de especialização

Na sua opinião qual a importância da abordagem da EA na escola?

Enquanto gestor(a) você se considera motivador(a) para que essa temática seja contemplada na escola? Sim Não

Se “Não”, por favor, justifique sua resposta

O que a gestão escolar poderia fazer para que o ensino da EA aconteça plenamente na sua escola?

Enquanto gestor(a) você teve (ou tem) dificuldades para facilitar o estudo/ensino da EA na escola

Sim Não

Se “Sim”, por favor, relate.

Você observa dificuldades da Coordenação Pedagógica dessa escola, em planejar/executar/supervisionar as atividades referentes a EA? Sim Não

Se “Sim”, por favor as descreva.

A Secretaria da Educação fomenta o estudo da EA na sua escola (cursos, projetos, repasse de verbas destinadas a tal fim) () Sim () Não

A escola recebeu visita de técnicos da CEAS para tratar desse tema nos últimos dois anos? () Sim () Não

Você conhece o trabalho que é realizado pela CEAS? () Sim () Não

Se sim, por favor, faça um breve comentário sobre o que você conhece a respeito do trabalho desenvolvido por essa Coordenação. Conhece suas publicações? Já contou com seu apoio para por em prática algum projeto, etc.

6.4 Curso formativo em exercício aos docentes, voltado para uma dialogicidade ambiental

Objeto: Projeto piloto do Curso de Formação Continuada em Educação Ambiental, na modalidade EaD, para professores da rede pública estadual que lecionam nas classes do Ensino Fundamental II e lotados no NTE 26.

Ementa: O que é mesmo ambiente? Arte e ambiente. Diversidades ambientais e culturais, Espaços ambientais, e Currículo e a EA.

6.4.1 Apresentação do curso

O presente projeto piloto surgiu da reflexão sobre a necessidade de uma abordagem dialógica da/na Educação Ambiental com os docentes, sendo oferecido *on line* através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), objetivando um alcance maior de professores participantes. Essa proposta apresenta uma abordagem da Educação Ambiental de forma interdisciplinar,

de modo que, independente da área do conhecimento, os docentes possam oferecer situações pedagógicas que propiciem reflexões e vivências para esta temática, junto aos discentes.

Obrigado por participar dessa experiência conosco.

Equipe CEAS

Período: de _____ a _____

Objetivo do curso: Proporcionar aos docentes do Ensino Fundamental II uma formação no que refere a temática sociopolítica e ambiental, que lhes permita elaborar novas reflexões e leituras acerca do contexto ambiental no qual estão inseridos.

Estrutura do curso: Este momento de formação em exercício voltado para Educação Ambiental está organizado de forma que os conteúdos teóricos sejam trabalhados a partir da premissa de que os mesmos serão abordados pelos docentes em suas *práxis*. O curso possui carga horária de 30 horas, distribuídas em 6 semanas, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pela SEC. É esperada uma dedicação aproximada de, em média, 5 horas semanais por parte dos participantes. Ou seja, que durante cinco dias na semana com uma média de 1h/dia, os docentes acessem o curso, façam as leituras, a interação nos fóruns e efetuem as atividades propostas.

Sequência Didática:

Introdução: O que é mesmo ambiente?

Conteúdo: reflexões sobre o que é Meio Ambiente a partir do texto de Eduardo Cordula com base na obra “As três ecologias”, de Felix Guattari.

Atividade proposta: Fórum sobre essa temática.

Arte e ambiente

Conteúdo: Arte e ambiente, arte ecológica, ativismo nas artes.

Atividade proposta: Elaboração e aplicação de sequência didática contemplando o tema no componente curricular lecionado.

Diversidades ambientais e culturais

Conteúdo: Trechos de documentos relacionados ao tema.

Atividade: Elaboração de manifestações artísticas (música, pintura, poesia, prosa etc) relacionando o assunto.

Espaços ambientais

Conteúdo: Degradação socioambiental, ocupação desordenada do espaço urbano

Atividade: Produção de maquete acerca da realidade local para ilustrar sobre o tema.

Currículo e a EA

Conteúdo: Educação ambiental: currículo e conceitos

Atividade: Produção de sequencias didáticas envolvendo temáticas sociopolíticas e ambiental e sua abordagem na grade curricular.

Avaliação do curso

Atividade: questionários

6.4.2 Aspectos metodológicos

A metodologia do curso envolve a articulação entre os estudos e discussões sobre temas relacionados à Educação Ambiental com sua abordagem na sala de aula. Existe uma orientação de aproximação entre a teoria refletida e a sua prática nas atividades pedagógicas. Esta linha de desenvolvimento marca o diferencial da formação aqui proposta: buscar um diálogo com a teoria e desta com o agir pedagógico.

Para tanto, haverá espaços de interação no ambiente virtual onde todos os participantes poderão opinar, refletir, debater, trocar experiências. Este espaço busca conectar os participantes para uma reflexão crítica aos fundamentos da EA. Aqui o termo crítica tem sentido lato, de realizar um questionamento de forma atenta às repercussões, limites e consequências dos conceitos. Tem, ainda, a pretensão de oportunizar a tessitura de uma rede de comunicação entre os participantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e sociais.

Dessa maneira, se vislumbra a possibilidade de construção coletiva de conhecimento numa perspectiva de rede, onde cada um pode se tornar o centro do processo em determinado momento e colaborar, com seus conhecimentos e experiências para enriquecer o ensino/estudo da Educação Ambiental em suas unidades escolares. Este seria um caminho

O curso será organizado através de recursos da Plataforma ?? . Com os recursos, serão abordados os temas sobre Educação Ambiental. O material didático estará disponibilizado no AVA.

Também terá videoteca e biblioteca virtuais que auxiliarão os docentes bem como referências complementares, e proposição de atividades práticas numa perspectiva interdisciplinar.

6.4.3 Cronograma

A definir pela equipe da CEAS

Semana 1: de _____ a _____

Semana 2: de _____ a _____

Semana 3: de _____ a _____

Semana 4: de _____ a _____

Semana 5: de _____ a _____

6.4.4 Avaliação e certificação

A certificação será emitida pela CEAS/SEC para os participantes que cumprirem, no mínimo, 75% de participação nas atividades previstas no curso, como o fórum de discussão e as demais atividades propostas.

Compreendendo a necessidade de uma avaliação do curso pelos participantes, na intenção de aprimoramento do mesmo, será disponibilizado um espaço destinado a essa atividade. Este espaço ficará no tópico de 'Avaliação do curso', no qual serão propostas algumas atividades de avaliação do curso como: um fórum para discutir sobre a metodologia do curso, o acompanhamento e os recursos utilizados, uma pesquisa de opinião e uma autoavaliação dos participantes.

6.4.5 Contexto e parcerias

Este curso é um “projeto piloto” que visa propiciar que os docentes, das várias áreas do conhecimento, possam abordar de forma mais ampliada a temática da EA a partir das reflexões e atividades propostas contidas no curso. Este será ministrado por técnicos do CEAS e o AVA será disponibilizado pela SEC através de plataforma a ser definida pela mesma.

6.4.6 Equipe

A equipe de desenvolvimento do curso estará disponível para contato através do AVA. Este contato poderá ocorrer através dos recursos disponibilizados no ambiente virtual, através de mensagem instantânea ou fórum de discussão, do tipo tira-dúvidas, disponível no próprio AVA. Considerando a característica EaD do curso e sua curta duração e capilaridade, não foi previsto encontro presencial.

6.4.7 Referências

CARVALHO, M. I. S. S. O a-con-tecer de uma formação. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, M. **A dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas, São Paulo: Ed. Papyrus, 1996.

NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: FERRAMENTAS E DESENVOLVIMENTO DO CURSO:

"O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das "ciências da educação" não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso, eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer."
(Rubem Alves)

Dicas para estudar à distância: clique [aqui](#)

Semana 1:

Espaço de Interação:

Atividade: Apresentação: O mediador se apresenta e solicita que os cursistas façam o mesmo de forma objetiva, dizendo o seu nome, graduação e escola ou município em que leciona.

Atividade: Fórum

Enunciado: Prezados Colegas,

Nesse espaço vamos refletir sobre: o que é mesmo Meio Ambiente?

Após a leitura do texto abaixo, participe do fórum nos dizendo qual a sua ideia sobre o que é o Meio Ambiente e a fundamente teoricamente.

“O filósofo francês Felix Guattari (1930-1992) procurou, em suas obras, abarcar as questões sociais, humanas, políticas, econômicas e ambientais, com base na subjetividade e na transdisciplinaridade. Em seu livro *As três ecologias* alerta para a condição humana neste planeta em virtude das nossas ações sem projeção consciente, que vêm ocorrendo ao longo das gerações, resultando em graves desequilíbrios ecológicos da contemporaneidade, além de enfatizar a formação de um novo ser humano, com base nas três ecologias, a saber:

Ecologia subjetiva ou mental; será levada a reinventar a relação do sujeito como o corpo, a psique (inconsciência) e o consciente;

Ecologia social; deve trabalhar as relações humanas, reconstruindo-as em todos os níveis do *socius*;

Ecologia do meio ambiente, onde tudo é possível de acontecer, quanto às evoluções flexíveis e quanto às piores catástrofes ambientais; “cada vez mais, os desequilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas” (p. 52), principalmente quanto à regulação das relações entre o oxigênio, o ozônio e o gás carbônico.

É no conjunto dessas frentes emaranhadas e heterogêneas que, parece-me, deverão articular-se as novas práticas ecológicas, cujo objetivo será tornar processualmente ativas singularidades isoladas, recalçadas girando em torno de si mesmas (p. 34).

(Fonte: CÓRDULA, Eduardo B. de L. A ecosofia e as três ecologias de Félix Guattari na formação do sujeito ecológico. Disponível em: <<http://www.educacao publica.rj.gov.br/biblioteca/meioambiente/0041.html>>)

Semana 2:

Enunciado: Nesta semana trataremos do tema Arte e Ambiente

A arte pode ser uma ferramenta de expressão importante para o ativismo ambiental? Conheça a arte ambiental e suas ramificações.

Qual é a função da arte? Educar, informar e entreter? Qual o potencial da arte? E como utilizá-la em prol do meio ambiente?

Atividade: Elaboração e aplicação de uma sequência didática contemplando as temáticas Arte e Ambiente, que esteja alinhada com o componente curricular que você leciona.

Considerando que a arte impulsiona os processos de percepção, sensibilidade, cognição, expressão e criação; e que surge da necessidade de observar o meio que nos cerca, reconhecendo suas formas, luzes e cores, harmonia e desequilíbrio; além de preparar uma nova percepção através da sensibilização, alertando e gerando reflexões, podemos inserir a sua importância como mais uma ferramenta do ativismo ambiental.

Ao confrontar o público com informações desagradáveis, muitas vezes difíceis de serem digeridas (como as mudanças climáticas), através de uma expressão artística, esta representa a relação perturbada da sociedade com a natureza, tornando explícita a urgência de ação.

As mudanças ambientais já são há muito tempo objetos da arte. Monet criou obras que mostram a fumaça de carvão cuspidas pelas chaminés e trens na cidade. Em um contexto contemporâneo artistas foram inspirados pela nova compreensão das questões ambientais, a grande urbanização e a ameaçadora perda de contato do homem com a natureza, bem como pelo desejo de trabalhar ao ar livre em espaços não tradicionais.

Diversos artistas criam suas obras voltadas para as questões ambientais. A prática artística dá visibilidade a temas que muitas vezes são abordados pela mídia por uma perspectiva distanciada. Com um enfoque distinto, temáticas como as mudanças climáticas ou [exploração animal](#), que sequer ganha destaque na mídia tradicional, geram reflexões potencialmente transformadoras.

O campo da arte ambiental é tão vasto como o mundo natural que o inspira. A arte é uma lente através da qual é possível explorar todos os aspectos da sociedade - desde a [produção urbana de alimentos](#), a [política climática](#), gestão de bacias hidrográficas, infraestrutura de

transporte e [design de roupas - a partir de uma perspectiva ecológica](#) [design de roupas - a partir de uma perspectiva ecológica](#). "Arte ambiental" é um termo genérico que se refere a uma ampla gama de trabalho que ajuda a melhorar a nossa relação com o mundo natural. Por suas características, as obras de arte ambiental não podem ser expostas em galerias, a não ser por meio de fotografias.



Uma forte influência da arte ambiental são os geoglifos (grandes figuras feitas no chão em morros ou regiões planas), como as [linhas de Nazca](#) e [oscrop circles](#). "Arte ambiental" é um termo genérico que se refere a uma ampla gama de trabalho que ajuda a melhorar a nossa relação com o mundo natural. Por suas características, as obras de arte ambiental não podem ser expostas em galerias, a não ser por meio de fotografias.

Arte ecológica, eco-arte ou arte sustentável

A arte ecológica considera que toda atividade humana afeta o mundo em torno dela. Por esse motivo, ela analisa o impacto ecológico da construção, exposição e efeitos a longo prazo da obra. As questões ambientais são mais aparentes no discurso desse tipo de arte - ela envolve toda uma metodologia *eco-friendly*. Essa prática artística busca estimular carinho e respeito pela natureza, propiciando diálogos e incentivando mudanças estruturais a longo prazo. Muitas vezes os projetos envolvem ciência, arquitetos, educadores, etc.

Um artista que segue essa perspectiva é o brasileiro Vik Muniz, que cria diversas obras utilizando lixo. O documentário [“Lixo Extraordinário”](#) mostra o trabalho do artista e apresenta seu processo criativo e sua relação com uma comunidade próxima de um aterro sanitário do Rio de Janeiro.



Outro artista muito importante no cenário brasileiro é Frans Krajcberg. Uma marca de sua obra são esculturas com árvores calcinadas, que são recolhidas de locais que sofreram com queimadas e desmatamento. A obra denuncia a violência do homem com a natureza e tem forte caráter ativista.

Ativismo nas artes

As preocupações mundiais com temas como o [desmatamento](#), aumento de epidemias, [poluição](#), aquecimento global, esgotamento de espécies, novas tecnologias genéticas, novas e velhas doenças, são reflexos de um novo mundo. Junto com tudo isso surge a demanda de atribuir à arte a função de destacar as questões da natureza. O movimento cultural global em função de uma vida voltada para consumo consciente expandiu o papel da arte e dos artistas em nossa sociedade. Ao artista é creditada a função de ativista, para expor a demanda pela urgência de mudanças que a sociedade precisa.

A arte ambiental é uma arte engajada. Ela busca a construção de novos valores e jeitos de se viver.



Um exemplo de como o ativismo através da arte pode ser significativo é o trabalho da artista Aviva Rahmani. Em 2002, ela conseguiu chamar atenção para um estuário degradado em Vinalhaven Island, no Maine, com o projeto Blue Rocks. Com a repercussão, o departamento de agricultura dos Estados Unidos (USDA) decidiu investir 500 mil dólares para restaurar a região.

As mudanças cultural e social devem emergir de mãos dadas. Para curar nossa relação com a terra, e construir formas de conscientização, qualquer paixão e criatividade que pudermos reunir é bem-vinda. Todos têm um papel a desempenhar nessa mudança: artistas, colaboradores e cada um de nós. Cada expressão com esse discurso é um passo, cada obra de arte é uma inspiração potencial para trabalhos futuros. As obras propiciam a abertura de um diálogo, provocam ideias e são

Fonte: [Enciclopédia Itaú Cultural](#)

Semana 3: Diversidades ambientais e culturais

"A preservação e o uso duráveis da diversidade biológica reforçarão as relações amigáveis entre os Estados e contribuirão com a paz da humanidade" (Convenção sobre a Diversidade Biológica, 1992, assinada por 156 países)

“O respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e entendimento mútuos, está entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais” (Convenção sobre a Diversidade Cultural, 2005, assinada por 148 países.)

Atividade: Fórum

Enunciado: Vamos conversar aqui sobre o que diz os textos acima. Qual a sua opinião sobre o governo brasileiro no que refere ao respeito às diversidades ambientais e culturais? E como abordar o tema na sua sala de aula?

Semana 4: Espaços ambientais

“O processo de degradação socioambiental do espaço urbano, não decorre em função de um simples desequilíbrio nas relações da sociedade com os componentes ambientais. E sim, originalmente de um complexo de problemas sociais, econômicos e políticos, cuja questão centra no desenvolvimento das cidades, explosão e expansão demográfica.

Assim, por esta razão tal fenômeno não pode ser dissociado das relações de produção, de trabalho, ou seja, das condições materiais de sobrevivência, que se manifestam intensamente na produção do espaço urbano.

As relações estabelecidas com os recursos naturais estão atreladas também, as necessidades de sobrevivência. Este fato vai se refletir de várias formas, é desta forma que a degradação socioambiental surge como elemento componente do binômio sociedade-natureza.

A ocupação irregular e desordenada do espaço das cidades desenvolve-se de maneira espontânea em função da necessidade de moradia, formando uma estrutura urbana na direção de encostas, rios, lagos, dentre outros locais periféricos e muitas vezes sem condição do estabelecimento normal da vida humana. Este processo gerou ao longo dos tempos, grandes distorções no meio ambiente urbano devido a ausência de infraestrutura, como também políticas públicas centradas no atingimento do bem-estar social em sua totalidade.

Dessa forma, o processo de degradação ambiental na produção do espaço urbano não é, pois, resultante da ação específica e única de um agente; são, sobretudo resultado de um conjunto de vetores que convergem materializando-se no cotidiano das cidades. Definindo tal processo como a luta de forças contrárias e interesses diversos de todos os atores sociais que, juntos

(re)desenham a configuração territorial de cada espaço. Essas contradições e conflitos de interesses emergem a todo instante e se materializam na paisagem, tornando visível não só a degradação do meio ambiente, mas também da vida humana.”

(Fonte: Santos Filho, Gilberto T. **Espaço Urbano: A Cidade e a Questão Ambiental**. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/geografia/espaco-urbano-cidade-questao-ambiental.htm>>)

Após a leitura e reflexão sobre o texto acima, assista a este vídeo: [Ilha das Flores](#)

Atividade 1: A partir da leitura do texto e após ter assistido ao vídeo (que apesar de antigo é tão atual), de que forma você pensaria em trabalhar a temática dos espaços ambientais nas suas turmas? Seria possível contextualizar o tema com o conteúdo da sua disciplina? Responda aqui* (*link para a resposta)

Atividade 2: Ao refletir sobre a escola em que você trabalha com um olhar sob a perspectiva da EA, aponte até três situações em que o meio ambiente escolar sofre agressão (ou agressões), e sugira possíveis ações que poderiam minimizar ou erradicar o(s) problema(s) apontado(s), observando:

Problema	Ação	Agente (Responsável pela ação)

Semana 5: Currículo e a Educação Ambiental

“O educador ambiental ensina por suas atitudes”(Rita Mendonça)

Atividade: Refletindo sobre o texto e a sua prática docente quando da abordagem da EA, gostaríamos de saber sua opinião se a EA deve ser tratada como um tema transversal ou uma disciplina do núcleo diversificado? Por favor, justifique sua resposta aqui* (texto em Word)

*link para submissão da resposta

“A Educação Ambiental vem adquirindo uma grande importância no mundo, sendo hoje pertinente que os currículos escolares busquem desenvolver práticas pedagógicas ambientalizadas. Assuntos como ética, estética, respeito e cidadania planetária devem estar presentes diariamente na rotina da sala de aula.

Como perspectiva educativa, a Educação Ambiental deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, uma vez que permite a análise de temas que enfocam as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades.

É necessário ter claro que a Educação Ambiental não deve estar presente no currículo escolar como uma disciplina, porque ela não se destina a isso, mas sim como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação Ambiental - Lei nº. 9795/99.

Para Moreira “nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estrutura sua personalidade” (1995: 50). Assim, a interdisciplinaridade envolve muito mais do que integração entre as disciplinas, ela precisa envolver conhecimentos do cotidiano dos alunos e que lhes traga significado. Por isso, a Educação Ambiental precisa fazer parte do cotidiano escolar, para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver, e, então, por em prática a máxima do pensamento ecologista mundial de poder agir local e pensar global. (...)

De acordo com Sato: “Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados” (2003: 25). (...)

Considerando que a Educação Ambiental tem por objetivo a busca do conhecimento integrado de todas as áreas para a solução dos problemas ambientais, a fragmentação do conhecimento perde o sentido, uma vez que esta educação visa o conhecimento emancipação. Portanto, a EA tem sido identificada como transdisciplinar, isto é, transpassa todas as disciplinas já que ela, segundo Sato, “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (2002, p. 24).

Segundo Giesta: “a educação se dá na interação com as pessoas e com o meio ambiente” (1994, p. 183).

Percebe-se, então, que o currículo é uma construção social, no sentido que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e as relações que esta estabelece com o conhecimento. Partindo disto, existe nas diversas realidades uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

Deste modo, a escola ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, deve proporcionar a participação de todos no processo de sua construção execução, tendo os alunos como sujeitos do processo. Os conteúdos precisam ser revistos para que os mesmos convirjam entre as disciplinas de forma interdisciplinar, além de terem sua importância dentro da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental precisa ser entendida como uma importante aliada do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento emancipação. Uma vez que, segundo Sato, a EA “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (SATO, 2002, p. 24). Sendo assim, apresenta-se como uma peça importante no currículo escolar”.

(Fonte: VIEIRA, Suzane da R. A educação ambiental e o currículo escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n.83, abril de 2008. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/083/83vieira.htm>>. Acesso em: 30 maio 2016.)

Semana 6: Avaliação do curso

5.1. Fórum

Colegas!

Chegamos ao final desse processo (experimental) da formação continuada e agora solicitamos que vocês discutam neste espaço de interação, sobre a metodologia, o acompanhamento e os recursos utilizados; bem como críticas e sugestões * (*link pro fórum)

5.2. Autoavaliação

Com base no seu desempenho, por favor responda a este questionário aqui*. (*link para o questionário)

5.3. Avaliação do curso. Após responder ao questionário de auto avaliação, por favor, responda ao que se refere ao curso. Obrigado.

Questionário de auto avaliação: (estará disponível no link citado acima)

Você deverá responder às questões abaixo assinalando entre os números de 1 a 4, como avalia sua participação nesse curso. Sendo:

1= Concordo plenamente

2 = Concordo em parte

3 = Discordo em parte

4= Discordo plenamente

1	Dediquei ao curso todo esforço e energia de que sou capaz	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	Frequentei o AVA com concentração e interesse	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3	Complementei o conteúdo passado no curso com pesquisa em livros e outras fontes de informação.	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4	Participei e executei todas as atividades propostas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
5	Minhas contribuições foram significativas	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
6	Compartilhei com os colegas e alunos o que aprendi	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
7	Senti-me à vontade para expressar abertamente as minhas dificuldades referentes à temática da EA na minha prática docente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
8	O trabalho em grupo contribuiu para os meus objetivos de aprendizagem sobre a temática da EA e para os do curso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
9	Estou satisfeito(a) com o nível e com a qualidade de minha participação	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Alcancei meus objetivos de aprendizagem no curso	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	O que aprendi neste curso terá aplicação em minha prática docente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	Planejarei com mais propriedade, aulas e atividades que abordem a EA	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

Questionário de avaliação do curso: (Segue o mesmo processo de respostas do questionário anterior)

1	Este curso atendeu minhas necessidades no que refere ao estudo da EA	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	O método de ensino foi adequado	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3	O material disponibilizado no AVA atendeu às minhas necessidades do para a realização das atividades	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4	O facilitador demonstrou propriedade nas suas abordagens	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

5	O AVA é de fácil navegação, portanto, não senti dificuldades em fazer as atividades on line	()1 ()2 ()3 ()4
6	Os conteúdos apresentados atenderam à proposta desse curso de formação	()1 ()2 ()3 ()4
7	Recebi suporte técnico quando precisei	()1 ()2 ()3 ()4

REFERÊNCIAS:

MASETTO, Marcos; MORAN, José; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

OKADA, Alexandra; SANTOS, Edméa O.; OKADA, Saburo. Mapeando informação, trilhando e construindo redes de significados: notas sobre uma experiência de pesquisa e docência em educação online. **Revista Faecba – Educ**, Salvador, nº. 14, 23 p. 73-90. Jan/Jun. 2005.

PALOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aulas on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Videoteca:

Sobre O que é mesmo Meio Ambiente?

[Preservação ambiental](#)

[Cinco ações que você pode fazer](#)

[Meio ambiente, a destruição causada pelo homem](#)

[Ecologia, meio ambiente e sustentabilidade](#)

Sobre Arte e Ambiente:

[Paul Villinski transforma lixo em símbolos de liberdade](#)

[Com intervenções urbanas, artista leva pessoas a reflexões sobre questões ambientais](#)

[Onze documentários para construir um novo olhar sobre a questão ambiental](#)

[O grito da natureza, o ativismo do artista plástico Frans Krajcberg em nome da Amazônia](#)

Sobre Diversidades ambientais e culturais

[Diversidade cultural](#)

Sobre Espaços Ambientais

[Cidade e diversidade: Educação Ambiental](#)

Sobre Currículo e a Educação Ambiental

[A importância da educação Ambiental na formação das gerações futuras](#)

[Ensino de práticas ambientais em escolas públicas](#)

[Educação Ambiental no âmbito escolar](#)

Biblioteca:

APÊNDICE B – ROTEIROS DE ENTREVISTA 1



Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Técnica: semidirigida

Nome: Fabio Fernandes Barbosa

Cargo/Função: Professor da rede estadual/ Coordenador responsável pela CEAS.

Data:

- 1) Como você, Prof. Fábio Barbosa, chegou a CEAS? Você está aqui na CEAS desde quando?
- 2) Havia uma parceria entre IAT e SEC para o PJA?
- 3) Como este trabalho você terminou por desenvolver na SEC...
- 4) Pelo que li no ProEASE-Ba, a temática EA foi agregada a este setor que trabalhava anteriormente com a temática da saúde...
- 5) Interessante este processo de instituição! A CEAS já nasceu com uma demanda grande. Mas existe um ato jurídico de instituição da CEAS? Nas buscas que efetuei apenas na Lei 13.204, ao se referir à alteração de denominação da SUDEB para SUPED, há a informação da vinculação hierárquica da CEAS... Existe alguma portaria ou decreto de instituição da CEAS?
- 6) No organograma anterior da SEC, não constava a CEAS, mas já identifiquei a presença no atual...
- 7) No institucional atual, a visualização não é tão fácil, mas existe um link abaixo na tela que mostra um arquivo, onde consta detalhamento na estrutura da SEC e aparece a CEAS.
- 8) Qnt às temáticas, eu me lembro de você ter dito (num encontro informal anterior) que além da EA e saúde a CEAS tem responsabilidade por outras temáticas...
- 9) E como fica a organização interna para o desenvolvimento destas temáticas?
- 10) Me esclareça, vocês trabalham apenas com a rede pública estadual ou com a rede municipal e privada também?
- 11) Este projeto ES, me pareceu pelo material do ProEASE-BA o conceito de sustentabilidade muito presente no ProEASE-Ba. Vocês chegaram a discutir internamente? Vocês conseguem

perceber como este conceito passou a ter uma proeminência no trabalho da CEAS?

12) Mas quem faz EA tem um grande percentual de utopia. Não dá para ficar apenas na realidade, é preciso sonhar com algo. Então, o ProEASE ficou bem alinhado com o projeto federal “Escolas Sustentáveis”, apesar deste ter vindo posteriormente, pois esta era uma tendência que já apareceu na 1ª edição do ProEASE. Como tem acontecido o diálogo entre os documentos? Em um encontro anterior, você apresentou uma planilha que mostrava a evolução na participação das escolas...

13) Houve o programa PDDE Escolas Sustentáveis este ano (2016)?

14) Você teria como me disponibilizar a evolução das adesões das escolas? Que é fruto de uma ação da CEAS...

15) Aquela publicação do Ministério da Educação, “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, você já pensou em propor fazer para “nós”, enquanto rede estadual?

16) Tenho encontrado certa dificuldade em conseguir dados de EA na Bahia, exatamente o que tem sido realizado... Um panorama do estado em si, não tenho encontrado...

17) Pelo menos, oferecer a formação já é bastante válido...

18) Acho muito complicado, em termos de escola, você chegar com uma proposta e conversar com o colega. No serviço público, tem uma cultura de acomodação, de cada um no seu quadrado. Então, uma formação pode alterar este quadro...

19) Que o sistema tenha uma devolutiva do investimento na formação do servidor?

20) Então, você percebe uma infantilização nos trabalhos de EA?

21) Você já fizeram, ou pensaram, numa outra publicação nesta perspectiva mais questionadora, de pensar em fundamentos da EA?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

O texto abaixo constava no e-mail enviado a Prof^a Ana Rita que solicitou para conhecer as perguntas que lhe seriam feitas por ocasião da entrevista.

Bom dia, Prof^a Ana Rita,

Penso no seguinte roteiro de entrevista:

Questões voltadas para sua entrada na equipe da CEAS:

Como você veio trabalhar na CEAS?

Qual o vínculo com a SEC?

Antes de vir trabalhar na CEAS, já possuía relação com a EA ou se estimulou com o trabalho na CEAS?

Já conhecia a CEAS antes de ir participar da equipe?

Questões voltadas para o desenvolvimento de atividades:

a) Quais atividades você desenvolve na CEAS?

b) Como é realizada a divisão de tarefas entre a equipe?

c) Você poderia falar sobre o projeto que está trabalhando atualmente?

OBS: Nesta conversa podem surgir outras perguntas decorrentes da necessidade de esclarecimento de alguma informação relatada.

Bjs, Marcia Andrade O Bello

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO DE MONITORAMENTO, ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PAIP) RELATÓRIO SÍNTESE DA JORNADA PEDAGÓGICA DA UNIDADE ESCOLAR

PROJETO DE MONITORAMENTO, ACOMPANHAMENTO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PAIP) RELATÓRIO SÍNTESE DA JORNADA PEDAGÓGICA DA UNIDADE ESCOLAR						
1. UNIDADE ESCOLAR / CENTRO:				2. IDEB 2011:	3. IDEB	
4. DIREC:		5. MUNICÍPIO / TERRITÓRIO DE IDENTIDADE:		6. PERÍODO DE REALIZAÇÃO DA JP:		
7. E-MAIL:				8. TELEFONE(S): ()		
9. NOME DO(A) GESTOR(A):						
10. OFERTA DE ENSINO (ETAPA/MODALIDADE)						
Anos iniciais do Ensino	Anos finais do Ensino	Ensino Médio		Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial
		Regular	EMITEC			
<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> 5ª série	<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> 1º ano	<input type="checkbox"/> EPI	<input type="checkbox"/> Tempo de Aprendizagem	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 2ª	<input type="checkbox"/> 6ª série	<input type="checkbox"/> 2º ano	<input type="checkbox"/> 2º ano	<input type="checkbox"/> PROSUB	<input type="checkbox"/> Tempo Formativo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 3ª	<input type="checkbox"/> 7ª série	<input type="checkbox"/> 3º ano	<input type="checkbox"/> 3º ano	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 4ª série	<input type="checkbox"/> 8ª série			<input type="checkbox"/> PROEJA - EM <input type="checkbox"/> PROEJA EE		<input type="checkbox"/>
11. REALIZAÇÃO DA JORNADA NA ESCOLA				12. A ESCOLA CUMPRIU A PROGRAMAÇÃO DA JORNADA PEDAGÓGICA ORIENTADA PELA SEC		
TURNO	CARGA HORÁRIA					
	(-) 8h	(=) 8h	(+) 8h			
<input type="checkbox"/> Matutino				<input type="checkbox"/> Sim		
<input type="checkbox"/> Vespertino				<input type="checkbox"/> Parcialmente (por quê?)		
<input type="checkbox"/> Noturno				<input type="checkbox"/> Não (justificar)		
13. DA EXECUÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR						
13.1 ASPECTOS GERAIS						
<input type="checkbox"/> Planejamento elaborado em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) – apenas para as que possuem PPP atualizado.						
<input type="checkbox"/> Elaboração ou atualização do PPP inserido no planejamento anual da UE – apenas para as que não possuem PPP ou este se encontra desatualizado.						
<input type="checkbox"/> Utilização dos indicadores internos (aprovação, reprovação e evasão/abandono) para a construção do planejamento.						
<input type="checkbox"/> Utilização dos indicadores externos (IDEB, Provinha Brasil, Prova Brasil, Avalie...) para a construção do planejamento.						
<input type="checkbox"/> Estabelecimento de nexos entre objetivos, ações e metas de enfrentamento aos indicadores críticos.						
<input type="checkbox"/> Inserção dos projetos estruturantes no planejamento de modo articulado.						
<input type="checkbox"/> Utilização dos conteúdos referenciais sugeridos pela SEC para a construção do planejamento.						
<input type="checkbox"/> Construção do planejamento por área do conhecimento.						
<input type="checkbox"/> Construção do planejamento relacionando área do conhecimento, série e componente curricular.						
<input type="checkbox"/> Construção do planejamento das AC, com a inserção da agenda de subsídios à organização do trabalho pedagógico.						
<input type="checkbox"/> AC programada por área do conhecimento						
<input type="checkbox"/> Inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no planejamento.						
<input type="checkbox"/> Utilização do PDE interativo como ferramenta de planejamento e gestão.						
A unidade escolar elaborou o Plano de Intervenção Pedagógica.						
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – justificar						
A unidade escolar adotou a articulação dos projetos estruturantes como medida de intervenção pedagógica, para enfrentamento de indicadores críticos.						
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – justificar						
A unidade escolar inseriu, no planejamento, a recuperação paralela como medida de referência para reverter os indicadores críticos de rendimento escolar.						
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – justificar						

ANEXO B – PROJETO ESTRUTURANTE JUVENTUDE EM AÇÃO: CONSTRUINDO A AGENDA 21 NAS ESCOLAS

PROJETO ESTRUTURANTE JUVENTUDE EM AÇÃO: CONSTRUINDO A AGENDA 21 NAS ESCOLAS

CRONOGRAMA 2017

ETAPA	PERÍODO DE EXECUÇÃO	AÇÃO
Adesão	Fevereiro – Abril	1. Preencher o formulário de “Adesão” disponível em: < http://goo.gl/forms/gOyz4l2nJW >.
Formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA	Maio	2. Mobilizar a Unidade Escolar (UE) acerca das questões socioambientais. Líderes de classe e/ou estudantes que participam do Grêmio Estudantil podem colaborar muito nas diversas etapas. Vídeos, rodas de conversa, pesquisas e atividades de campo, utilizando os temas chave para a Educação Ambiental a partir da percepção dos conflitos socioambientais locais, são excelentes estratégias para mobilização (no Anexo 01 do Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia (PEA-BA), Disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2017/programa-de-educacao-ambiental.pdf >, esses conflitos estão organizados por Território de Identidade. Na Cartilha “COM-VIDA Bahia” você encontrará informações, orientações, depoimentos, entrevistas e o caminhar de diferentes unidades escolares na formação de suas Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (disponível em: < http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2016/comvida-bahia.pdf >).

		<p>3. No Ambiente Educacional Web estudantes e professores podem encontrar diversos conteúdos digitais educacionais para fortalecer o ensino e a aprendizagem e mobilizar a escola é só acessar http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos-digitais/conteudos/listar Caso prefira mostrar o trabalho de outras COM-VIDA, sugerimos a exibição dos vídeos disponíveis em e <https://www.youtube.com/watch?v=SrLLRXLOA5g> e e <https://www.youtube.com/watch?v=RucO00qaOms>.</p> <p>4. Identificar estudantes, professores, gestores e demais funcionários que tenham interesse nas questões socioambientais.</p> <p>5. Desenvolver a “Oficina do Futuro” com a comunidade escolar – “Árvores dos Sonhos e Pedras no Caminho” conforme a orientação contida no livreto “Formando COM-VIDA” disponível em: e <http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf>.</p> <p>6. Recomendamos a articulação com os demais projetos e programas, tendo a transversalização das ações de Educação Ambiental uma condição essencial. Essa articulação deve ser mantida ao decorrer do ano letivo. Para identificação das possíveis interfaces, recomendamos a consulta ao quadro de articulação dos projetos estruturantes Disponível em: e <http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2015/quadro-de-articulacao.pdf>, assim como o estabelecimento de parcerias com instituições governamentais e não governamentais que trabalham com a temática.</p>
--	--	---

<p>Apresentação da COM-VIDA a comunidade escolar</p>	<p>Junho</p>	<p>7. Aproveitando que neste mês temos duas datas importantes para a Educação Ambiental (dia 03, que é comemorado o Dia Nacional da Educação Ambiental e 05, Dia Mundial do Meio Ambiente) é recomendada a utilização desse período para promover e legitimar a COM-VIDA na Escola. Uma sugestão é a organização de simpósios, palestras, rodas de conversas, mostra de vídeos, seminários, entre outros e, principalmente, a certificação dos membros da COM-VIDA.</p>
<p>Diagnóstico (baseado nos três eixos estruturantes da Escola Sustentável: Gestão, Currículo e Espaço Físico)</p>	<p>Junho</p>	<p>8. As unidades escolares deverão ter acesso ao formulário “Marco Zero” Disponível em: http://goo.gl/forms/uMSC2PnENI e os membros da COM-VIDA deverão fazer um levantamento das questões socioambientais elencadas e responder ao formulário. Essa etapa é uma excelente oportunidade de também promover a mobilização, uma vez que outros atores poderão contribuir no levantamento das informações para subsidiar a resposta do Marco Zero.</p> <p>9. Utilizando as informações oriundas do Diagnóstico, a COM-VIDA, deve propor ações, ou seja, construir o seu “Plano de Ação”. Conforme orientação do Construindo o Plano de Ação disponível na página 26 do livreto “Formando COM-VIDA” disponível: http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/com_vida_isbn_final.pdf</p>

Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED

<p>Apresentação das ações propostas pela COM-VIDA</p>	<p>Julho</p>	<p>10. A COM-VIDA deve apresentar o seu Plano de Ação para a comunidade escolar de forma que, juntos, todos possam contribuir para a execução das ações propostas.</p>
<p>Desenvolvimento das ações realizadas pela COM-VIDA</p>	<p>Julho - Outubro</p>	<p>11. Nessa etapa é de suma importância o acompanhamento das ações. Assim, as perguntas abaixo devem ser sempre consideradas, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quais ações devem ser realizadas?</i> • <i>O que será necessário para realizá-las?</i> • <i>Quando cada ação será realizada?</i> • <i>Quem se responsabiliza por elas?</i> • <i>Como avaliar se o grupo conseguiu realizar o que planejou?</i> • <i>Como divulgar as ações realizadas?</i> <p>As unidades escolares deverão encaminhar o formulário “Plano de Ação” Disponível em: http://goo.gl/forms/6mNWdOji4X</p> <p>12. As parcerias são essenciais neste momento para implementação das Ações. "Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe." A COM-VIDA deve ser sustentável.</p>

Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED

<p align="center">Divulgação das Ações realizadas e mobilização da COM-VIDA</p>	<p align="center">Agosto - Outubro</p>	<p>13. Utilizar ferramentas educacionais para divulgar as ações propostas e, também, as já realizadas pela COM-VIDA. No mundo atual, devemos considerar as novas tecnologias e redes sociais como uma forma de interação entre as COM-VIDAS e demais instituições que apresentam o mesmo interesse na resolução dos problemas socioambientais.</p> <p>14. Não se esqueçam de manter o NTE e a equipe da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde da SEC informadas das ações propostas e /ou desenvolvidas.</p>
<p align="center">Apresentação dos Resultados obtidos pela COM-VIDA</p>	<p align="center">Outubro - Dezembro</p>	<p>15. Com a conclusão dos trabalhos do Projeto Estruturante Juventude em Ação, as unidades escolares deverão responder o questionário “Relatório Digital” disponível em: https://goo.gl/forms/Wj1thVVA5K1nL9OT2.</p> <p>16. Enviar para os NTE o Relatório Final COM-VIDA, de acordo com as orientações disponíveis em http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2016/orientacao-relatorio-final-ja.pdf , informando as ações e resultados obtidos. Para essa etapa, é fundamental o registro das reuniões por meio de Atas e fotografias.</p>

	<p>17. Os NTE devem fazer o acompanhamento das ações de forma sistemática e contínua, bem como, dialogar e identificar as possíveis vias de melhoria para a(s) próxima(s) etapa(s)..</p> <p>18. Com base nos relatórios finais encaminhados ao NTE, este informará à CEAS a melhor experiência Territorial 2017, com o objetivo de compor a coletânea de experiências exitosas em Educação Ambiental.</p>
--	---

OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES:

1. ProEASE - 2ª Edição Revisada e Ampliada - disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2017/programa-de-educacao-ambiental-do-sistema-educacional-da-bahia.pdf>
2. Vamos Cuidar do Brasil com Escola Sustentável - disponível em: http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/pdf/ivreto_escola_sustentavel_isbn_final.pdf
3. Vamos cuidar do Brasil - Conceitos e práticas em educação ambiental na escola - disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004660.pdf>

Maiores informações poderão ser obtidas junto à Coordenação de Educação Ambiental e Saúde (CEAS), através do telefone 71 31158951 / 8952 ou e-mail: educacao.ambiental@educacao.ba.gov.br

EQUIPE CEAS: Fabio Barbosa (Coordenador), Ana Rita Santana, Anderson França, Altair Cerqueira, Duwillami Arruda, José Lima, Liv Lima, Rosa Gaspar, Talita Santos

Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED

