

## **Políticas Públicas e Educação Ambiental: relações entre contexto macropolítico e chão de escolas do interior de Goiás**

*Public Policies and Environmental Education:  
relations between the macropolitical context and  
the school environment in the interior of Goiás*

*Políticas públicas y educación ambiental:  
relaciones entre el contexto macropolítico y el  
ámbito escolar en el interior de Goiás*

**Wender da Silva Caixeta**

Universidade de Brasília - UNB  
[wendersilvacaixeta@gmail.com](mailto:wendersilvacaixeta@gmail.com)

**Maria Rita Avanzi**

Universidade de Brasília - UNB  
[mariarita@unb.br](mailto:mariarita@unb.br)

**Resumo:** As políticas públicas de Educação Ambiental (EA) no Brasil apresentam avanços e retrocessos desde a Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999. O artigo objetiva analisar relações entre ações de EA em escolas de Orizona/GO e políticas públicas municipais e estaduais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória apoiada no referencial teórico-metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. Os resultados apontaram que as ações de EA em escolas municipais acontecem a partir de um programa gestado pela iniciativa privada do agronegócio, sem participação dos atores sociais da escola, o qual é transvestido de política pública na parceria com prefeituras

municipais. Na rede estadual há um programa de autoria da própria Secretaria do Estado de Educação, que atinge amplamente as escolas por meio das Regionais de Ensino como uma política *top-down*. O estudo levanta algumas questões a serem tratadas com mais profundidade sobre essas relações na visão dos(as) professores(as). **Palavras-chave:** Abordagem do Ciclo de Políticas. Educação Ambiental política. Escolas públicas de Orizona/GO

**Abstract:** Environmental Education (EE) public policies in Brazil have shown advances and setbacks since the National Environmental Education Policy of 1999. The article aims to analyze the relationships between EE actions in schools in Orizona/GO and municipal and state public policies. This is an exploratory qualitative research supported by the theoretical-methodological framework of Stephen Ball's Policy Cycle Approach. The results indicated that EE actions in municipal schools occur based on a program created by the private agribusiness initiative, without the participation of the school's social actors, which is disguised as a public policy in partnership with municipal governments. In the state network, there is a program authored by the State Department of Education itself, which widely reaches schools through the Regional Education Offices as a top-down policy. The study raises some questions that need to be addressed in more depth about these relationships from the teachers' perspective.

**Keywords:** Policy Cycle Approach. Environmental Education policy. Public schools in Orizona/GO

**Resumén:** Las políticas públicas de Educación Ambiental (EA) en Brasil han presentado avances y retrocesos desde la Política Nacional de Educación Ambiental de 1999. El artículo tiene como objetivo analizar las relaciones entre las acciones de EA en las escuelas de Orizona/GO y las políticas públicas municipales y estatales. Se trata de una investigación cualitativa exploratoria basada en el marco teórico-metodológico del Policy Cycle Approach de Stephen Ball. Los resultados mostraron que las acciones de EA en las escuelas municipales se desarrollan a partir de un programa creado por la iniciativa privada de

agronegocios, sin la participación de los actores sociales de la escuela, lo que se disfraza de política pública en alianza con los gobiernos municipales. En la red estatal existe un programa elaborado por el propio Departamento de Educación del Estado, que llega ampliamente a las escuelas a través de las Regionales de Educación como una política de arriba hacia abajo. El estudio plantea algunas cuestiones a abordar con mayor profundidad sobre estas relaciones desde la perspectiva de los docentes.

**Palabras clave:** Enfoque del ciclo de políticas. Educación Política Ambiental. Colegios públicos en Orizona/GO.

## Introdução

A relação entre humanos e natureza, historicamente, é permeada por processos de transformação do socioambiente por meio do trabalho. Isso resultou em um projeto de sociedade consumista e predatória dos bens ambientais, gerando transformações que levam à escassez de recursos ambientais, injustiças e impactos de diferentes intensidades (Carvalho, 2012; Trein, 2012).

O movimento ambientalista, desde os anos 1960, tem contribuído para a conquista de espaço na agenda política global, para formulação e implementação de leis e políticas públicas da área ambiental em diversos países e, também, por demarcar presença em pesquisas no meio acadêmico. Em meio a esse contexto, a Educação Ambiental (EA) desponta como elemento importante na superação de uma crise civilizatória, tratada por Leff (2009) como uma crise da razão, do pensamento e do conhecimento.

Importante destacar que nos afiliamos a uma compreensão de EA como educação política ao considerarmos que a relação com os bens ambientais envolve participação coletiva, justiça socioambiental e resolução pacífica de conflitos que decorrem de disputas para apropriação desses bens (Biasoli, 2015; Sorrentino, et al. 2005).

A perspectiva freireana, que busca uma consciência crítica sobre as contradições sociais em um processo emancipador, vai ao encontro de um projeto político de EA que parte do diálogo horizontal com vistas à transformação do socioambiente (Silva; Pernambuco, 2014). Na escola, interessa-nos compreender como EA pode promover reflexões nesse sentido.

Sobre o histórico do processo de institucionalização da EA no Brasil, Celso Sanchez (2008) pontua três períodos importantes com avanços e estagnações. No primeiro, considerado período fundacional, na década de 1970, menciona a influência das Conferências realizadas pela ONU. Considera a década de 1980 como período de silêncio, por haver poucos avanços do ponto de vista institucional, destacando a criação do IBAMA. A década de 1990 é apontada por Sánchez (2008) como período de consolidação da EA no Brasil. Isso é evidenciado pela intensificação de ações da sociedade civil organizada, a realização do Fórum Mundial Global paralelo à Rio-92, com a produção coletiva

do “Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global” e a construção da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), datada de 1999.

Neste artigo, procuramos compreender o enraizamento da EA no chão das escolas atrelado à construção de políticas públicas que têm como eixo central a PNEA, regulamentada em junho de 2002, pelo Decreto nº 4.281. A partir da atuação do Órgão Gestor da PNEA, desde 2003, o enraizamento e a capilarização da EA no território brasileiro se deram por meio do Programa Nacional de Educação Ambiental e de ações que dele se desdobraram como as Conferências Infanto-Juvenis para o Meio Ambiente, que levaram o debate socioambiental para o interior de escolas por meio das Com-Vidas. Cabe destacar a formação dos Coletivos Educadores no território nacional como parte desse processo educador ambientalista (Czaspski, 2008; Martins; Sánchez, 2020; Sánchez, 2008; Sorrentino et al., 2005).

No entanto, a EA escolar passou a perder espaço a partir de 2019, em um contexto político conversador que atacou de frente as políticas ambientais de modo geral, incluindo a redução do protagonismo do Órgão Gestor da PNEA, principalmente a partir de reformas institucionais vindas da administração federal (Vieira, 2021). Frizzo e Carvalho (2018), ao analisarem a construção de políticas públicas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), sinalizam um esvaziamento da EA. Apontam que ambos os documentos trataram a temática ambiental na contramão das conquistas dos movimentos sociais na legitimação política da EA na educação formal.

Face a esse cenário, este artigo objetiva analisar a relação entre ações de EA no chão de escolas de um município do interior de Goiás e as políticas públicas municipais e estaduais, compreendidas como contexto macropolítico. Visamos responder a seguinte questão de pesquisa: Quais as relações entre ações de EA realizadas no interior de escolas de educação básica de Orizona-GO e as políticas públicas estaduais e municipais de EA? Em que medida essas políticas têm contribuído para a formação de sujeitos reflexivos e atuantes no socioambiente?

## Educação ambiental como educação política: aspectos teóricos

Neste trabalho nos apoiamos em Sorrentino *et al.* (2005) para compreender o papel político da EA. Os autores argumentam que as transformações do ambiente são marcadas por fatores culturais, econômicos e sociais que, em sua complexidade, levam a um fazer político ao considerarmos diferentes formas de apropriação dos bens ambientais. Nesse sentido, o projeto pedagógico no qual se inscreve uma EA política se relaciona à superação de injustiças sociais e de desigualdades, na busca por sociedades sustentáveis. Como propõem Biasoli e Sorrentino (2018), é necessário um processo que busque construir políticas públicas estruturantes, pela escuta e participação dos diferentes atores sociais de um contexto, como forma de superação dos limites inerentes ao fazer político.

A noção de política é tratada por autores como Ball (2002; 2011), Espinoza (2009), Heidemann e Salm (2010) e Souza (2006). Todos destacam a polissemia do termo, mas convergem ao considerar a natureza política do ser humano. Espinoza menciona autores que compreendem as políticas como “representação da declaração operacional dos valores de uma sociedade que procuram definir e prescrever determinadas linhas de ação” (Espinoza, 2009, p.03, tradução livre).

Para Stephen Ball (2002), a política apresenta uma pluralidade de significados e pode ser compreendida como texto e como discurso. Na primeira compreensão, a política se refere às representações codificadas nos textos políticos a partir das disputas de diferentes grupos que participam de sua formulação. Porém, esses textos não são fechados ou completos, pois são fruto de múltiplas interações do contexto de influência em que são produzidos. Na segunda perspectiva, as políticas produzem discursos por meio dos textos políticos. Esses discursos são carregados de subjetividade dos atores sociais envolvidos e produzem sentidos sobre o que pensam e falam acerca dos termos políticos.

As políticas públicas neste trabalho são compreendidas como ação dos governos que ocupam a estrutura organizada do Estado para a resolução de demandas que se tornam públicas (Heidemann, 2010; Andrade; Sorrentino, 2018). Notadamente, envolve um campo de disputas por serem expressão de

interesses de grupos que conseguem vez e voz. Quando se trata de políticas educacionais, são manifestadas concepções sobre a função social da escola, o que exige participação dos atores sociais na sua formulação, avaliação e monitoramento (Espinoza, 2009).

Stephen Ball e Richard Bowe (1992) apresentam a Abordagem do Ciclo de Políticas como um método para pensar como as políticas educacionais são feitas, implementadas e avaliadas. Esse referencial orienta nosso olhar sobre as políticas de EA nas escolas participantes desta investigação, uma vez que trata o processo político como algo flexível, dinâmico, não linear e contínuo, rompendo com o aspecto hierárquico entre formulação e implementação de políticas públicas. Para os autores a política ocorre em cinco contextos, os quais apresentamos a seguir (Ball, 2011; Ball; Bowe, 1992; Mainardes; 2006; Mainardes; Marcondes, 2009).

O *contexto da influência* é o início de uma política pública, quando os discursos de grupos de interesse, em disputa, buscam influenciar as finalidades da educação. As nuances desses debates políticos permitem compreender que é necessário considerar os aspectos contextuais, econômicos, históricos, discursivos e interpretativos que estão presentes (Mainardes, 2006; Mainardes; Marcondes, 2009; Mainardes; Gandin, 2013).

O *contexto da produção de texto* envolve a elaboração de leis, portarias, projetos e programas, redigidos pelos formuladores. Nessa elaboração há negociações dentro do próprio Estado para que seja atendida uma demanda mais ampla, ainda que prevaleçam vozes de grupos que se destacaram nas disputas do contexto da influência (Mainardes, 2006).

No *contexto da prática*, a política é recriada no âmbito educacional, uma vez que professores(as) e gestores(as) escolares a interpretam segundo suas histórias, experiências, valores e propósitos, o que reverbera em transformações significativas na política original, levando a diferentes práticas (Mainardes; Gandin, 2013).

O *contexto dos resultados* refere-se a desdobramentos da política e se relaciona ao contexto da prática. Também, o *contexto da estratégia política* se relaciona ao contexto de influência, pois envolve acordos e estratégias de avaliação das ações, que decorrem da implementação da política.

O arcabouço teórico de Stephen Ball e colaboradores apresenta conceitos importantes para olharmos para as políticas públicas de EA na escola. A abordagem proposta se alicerça em princípios de justiça social, participação entre os envolvidos e diálogo (Mainardes; 2006; Mainardes; Gandin 2013). Vieira (2021) utilizou este referencial para avaliar a construção de indicadores de políticas públicas de EA no estado do Paraná.

Por fim, apresentamos a proposta de inserção da dimensão da “política do cotidiano”, trazida por Biasoli e Sorrentino (2018), como uma perspectiva a contribuir para as reflexões sobre o enraizamento de políticas de EA no ambiente escolar. Agregada às demais dimensões apresentadas por Frey (2000), a política do cotidiano é pensada e construída em uma relação dinâmica entre instituído e instituinte, ou seja, está relacionada à organização social e à participação popular na arena da política pública.

## Desenho metodológico e itinerário de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento. Partimos dos princípios evidenciados em Bogdan e Biklen (1994) ao tratarem o(a) pesquisador(a) como um instrumento importante para produção dos dados, uma vez que seu contato direto e pormenorizado com o ambiente favorece o delineamento do estudo. A investigação se caracteriza também como exploratória, que segundo Lüdke e André (1986) consiste na imersão no campo empírico para a produção substantiva de dados, visando identificação de elementos-chave para o *corpus* de análise.

O lócus da pesquisa é o município de Orizona, situado no sul do estado de Goiás. Abarcado pelo cerrado brasileiro, situa-se na microrregião de Pires do Rio, composta por cidades majoritariamente movidas pela atividade econômica agrícola em diferentes frentes de atuação. Orizona possui economia fortemente ligada ao agronegócio e quase 50% de sua população de 16.399 habitantes está distribuída em povoados rurais (IBGE, 2023), cujas expressões culturais atreladas à agricultura familiar foram sufocadas pelo agronegócio e transformadas em “indústrias do campo”.

As etapas de investigação foram: Sondagem inicial e Ampliação do campo visual. Foram usados os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista aberta, com questões iniciais como fio condutor para os relatos, e análise documental dos materiais fornecidos pelos entrevistados.

### Primeira etapa: Sondagem Inicial

No primeiro semestre de 2023, visitamos três escolas públicas de educação básica da Zona urbana (Quadro 1) de um total de quinze escolas presentes no Município de Orizona. Seus nomes foram ocultados para garantir o anonimato. O propósito das visitas foi identificar particularidades na forma como acontece uma política pública de EA nas redes municipal e estadual de ensino, a partir de ações realizadas no interior das instituições.

Código da instituição	Órgão Responsável	Etapas de Ensino	Critério de escolha
<b>Escola 1</b>	Secretaria Municipal de Educação (SME)	Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II	Maior escola municipal quanto à infraestrutura e quantitativo de alunos.
<b>Escola 2</b>	Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Goiás	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Única instituição de ensino estadual que oferta anos finais do EF no município
<b>Escola 3</b>	SEDUC de Goiás	Ensino Médio	Única instituição de Ensino Médio Regular no município

**Quadro 1 - Descrição das escolas participantes da fase exploratória.**

*Fonte: Os autores*

Em todas as unidades escolares, fomos recebidos pelos coordenadores(as) pedagógicos(as) que deram anuência à realização de uma entrevista aberta, após apresentarmos as intencionalidades deste estudo. O fio condutor das entrevistas foram as perguntas: a) “Quais ações de EA a escola realiza?” b) “Quais materiais vocês utilizam para realizar as ações?”, c) “Essas ações são pensadas por quem?”. Os relatos foram anotados em diário de campo.

As entrevistas revelaram preponderância de dois programas: Agrinho (rede municipal) e SEDUC Cerrado (rede estadual).

### Segunda etapa: Ampliação do campo visual

Esta segunda etapa objetivou uma melhor compreensão dos dois programas identificados, visando avaliar em que medida se constituem como política pública de EA. Realizamos, no segundo semestre de 2023, entrevistas

abertas com os responsáveis pela proposta de trabalho dos referidos programas, registradas em diário de campo para posterior análise (Quadro 2).

Programa	Órgão Responsável	Localização	Entrevistado(a)
Agrinho	SME de Orizona	Orizona/Go	Coordenadora Pedagógica
	Sindicato Rural de Orizona	Orizona/GO	Mobilizador do SENAR/GO
	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR/GO)	Goiânia/GO	Coordenadora do Programa Agrinho
SEDUC Cerrado	SEDUC-Coordenação Regional de Educação (CRE)	Pires do Rio/GO	Assessora Pedagógica
			Articuladora de Programas e Projetos
	SEDUC- Gerência de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação	Goiânia/GO	Gerente de Programas e Projetos

**Quadro 2 - Perfil dos entrevistados**

*Fonte: Os autores*

O fluxo da produção de dados sobre o Programa Agrinho caminhou da SME para o Mobilizador do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)/GO, que é funcionário do Sindicato Rural de Orizona. Seus relatos, por fim, nos levaram à Coordenação do Programa, no SENAR, em Goiânia.

Já para o Programa SEDUC Cerrado, os relatos das escolas nos levaram à Coordenação Regional de Educação (CRE), em Pires do Rio/GO<sup>1</sup>, onde entrevistamos a Assessora Pedagógica, a qual sinalizou que a Articuladora de Programas e Projetos poderia melhor fornecer informações para nosso estudo, a quem entrevistamos posteriormente. Dos relatos colhidos na Regional, seguimos para entrevista com o Gerente de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação da SEDUC, em Goiânia.

O contato com os sujeitos de pesquisa possibilitou acesso a documentos sobre o funcionamento dos referidos programas (Quadro 3).

<sup>1</sup> A CRE Pires do Rio abrange os municípios: Orizona, Pires do Rio, Urutaí, Santa Cruz, Palmelo e Ipameri.

<b>Programa</b>	<b>Documento</b>	<b>Autoria</b>
<b>Agrinho</b>	Cartilha de Educação Ambiental “Zelar da Casa Comum”	Secretaria Municipal de Educação de Orizona/GO
	Projeto de Educação Ambiental “Zelar da Casa Comum”	
	Plano de Programa Agrinho	SENAR/GO
<b>SEDUC Cerrado</b>	Programa SEDUC Cerrado (versão 2022)	SEDUC
	“Orientações Pedagógicas para implementação em 2023”	
	Programa SEDUC Cerrado (versão 2023)	
	Projeto Pedagógico da Gerência de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação	

**Quadro 3 - Descrição dos documentos acessados. Em negrito são destacados os documentos que compuseram o corpus analítico.**

*Fonte: Os autores*

## **Análise de dados**

Utilizamos como referencial teórico-metodológico para análise a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (Ball; Mainardes, 2011; Mainardes, 2006; Mainardes; Gandin, 2013; Mainardes; Marcondes, 2009) em diálogo com referenciais do campo da EA, a saber<sup>2</sup>:

- i) o contexto de influência foi analisado a partir das narrativas do Gerente de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação da SEDUC-GO e da Coordenadora do Programa Agrinho;
- ii) o contexto de produção de texto foi analisado a partir dos documentos: Programa SEDUC Cerrado (2023) e “Orientações Pedagógicas para 2023”, para a rede estadual, e o Plano de Programa Agrinho, para a rede municipal.
- iii) o contexto da prática foi analisado a partir de relatos dos coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas e da cartilha “Zelar da Casa Comum” utilizada pela SME de Orizona/GO.

<sup>2</sup> Apesar da Abordagem do Ciclo de Políticas considerar cinco contextos, nesta pesquisa exploratória, não buscamos analisar o contexto dos resultados e o contexto da agenda política. Considerando que este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, esses contextos serão abordados em momentos posteriores da investigação.

## Resultados e discussões

Considerando as particularidades dos programas em sua relação com as políticas públicas de EA nas redes estadual e municipal de ensino, optamos por analisá-los de forma separada a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas. Para uma contextualização inicial, trazemos uma breve descrição de ambos no quadro 4.

<b>Programa Agrinho</b>
<p>Órgãos responsáveis: SENAR Goiás e Secretaria Municipal de Educação</p> <p>Proposta pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurso de desenho e redação para alunos dos anos iniciais e finais do EF em Goiás, além de concurso para os projetos de EA das Secretarias Municipais de Educação, no Estado de Goiás</li> <li>• Escolas discutem a temática, produzem uma ação e registram-na para compor um projeto da escola.</li> <li>• Evento de premiação das melhores produções</li> </ul> <p>Presença no contexto investigado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atingiu 11 de 12 instituições da Rede Municipal de Educação de Orizona.</li> </ul>
<b>Programa SEDUC Cerrado</b>
<p>Órgão responsável: SEDUC/GO</p> <p>Proposta Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concurso de desenho e redação para alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;</li> <li>• <i>Live</i> realizada pela SEDUC para trabalhar o tema</li> <li>• Plantio de árvores do Cerrado em todas as escolas;</li> <li>• Premiação de estudantes que receberão o título de “Embaixadores do Cerrado” no “Movimento Goiás pelo Cerrado”.</li> </ul> <p>Presença no contexto investigado:</p> <p>Atingiu a totalidade das 979 Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (anos finais) e Médio</p>

### **Quadro 4 - Síntese dos programas que comparecem na análise deste estudo.**

*Fonte: Os autores*

## Programa Agrinho como política pública de EA da rede municipal de ensino de Orizona/GO

Passamos a analisar os dados produzidos a respeito das ações de EA na rede municipal de ensino de Orizona/GO. Como mencionado anteriormente, o Programa Agrinho foi identificado a partir de entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica da SME. Ela disse “estar mais à frente” das ações do programa e não haver uma equipe ou departamento específico que trate da EA no organograma da rede municipal. Segundo ela, esse programa é organizado mediante convênio entre a SME e o SENAR/GO, vinculado à Confederação Nacional da Agricultura. A proposta envolve a realização de ações pelas escolas, voltadas a um tema proposto pelo programa a cada edição anual. Essas ações

são documentadas pelas escolas, a SME as reúne em um único documento, que a coordenadora denomina “projeto de EA do município”, atendendo aos critérios do concurso Agrinho.

Procuramos identificar, em sua fala, elementos do *contexto de influência*. A entrevistada considera importante que a temática ambiental seja trabalhada nas escolas de forma contínua, mas não identificamos elementos sobre a integração das ações de EA no contexto da rede municipal de ensino. Ela não mencionou influência de alguma política pública municipal de EA ou da PNEA. Consideramos como fio condutor para compreender o contexto da influência, sua menção à parceria com o Sindicato Rural de Orizona e SENAR/GO, o que nos levou a buscar informações nesses órgãos.

Ainda com o intuito de compreender o contexto de influência, entrevistamos o mobilizador do SENAR em Orizona/GO como meio para chegar à Coordenadora do Programa Agrinho do SENAR/GO. Esta última mencionou que o programa surgiu em 1995, no estado do Paraná, por intenção do SENAR daquele estado em trabalhar a prevenção de doenças ocasionadas pelo uso indevido de agrotóxicos com trabalhadores rurais. Em Goiás, está presente desde 2008 e atingiu os 246 municípios goianos por meio de parcerias com as prefeituras.

O alcance dessas parcerias entre público e privado foi uma das pistas que nos levou a considerar o Agrinho como política pública de EA, nesta investigação. No entanto, problematizamos se seu caráter é, de fato, público, visto que sua construção parte da iniciativa privada de um órgão que representa o segmento social do agronegócio, atividade que mais tem impactado o socioambiente. Está presente a relação entre a crise ambiental e a precarização do trabalho, neste caso, dos trabalhadores das chamadas “indústrias do campo” (Loureiro; Layrargues, 2013; Trein, 2012). Embora o contexto mencionado para a gênese do programa seja relacionado à saúde pública, não se discute a atividade principal que acarretou o problema. O que se apresenta é a atuação do SENAR na correção do manuseio dos insumos, sem uma discussão crítica sobre modelos e técnicas de produção. O que pudemos identificar até o momento foi que, na ausência de uma política pública de EA municipal, a iniciativa privada passou a ocupar um espaço de decisões públicas e, de certa forma, influenciar as próprias diretrizes de seu programa educativo. Em estudos realizados no Reino Unido, Ball (2006, p.14) comenta:

Muito da parafernália de qualidade é tomada de empréstimo do setor privado – o setor público, foi defendido, se beneficiaria da exposição às forças do mercado, aos modelos comerciais de gerenciamento e de aperfeiçoamento da qualidade.

Os dados sugerem uma ausência de participação coletiva da dimensão instituinte da política, pois não encontramos menção sobre o envolvimento da comunidade escolar na construção desse programa. No cenário investigado, outra pista que nos leva a considerar o Programa Agrinho como política pública foi a ausência de menções, nas entrevistas, a outras ações de EA, sobretudo que partissem da própria SME.

Para analisarmos o *contexto da produção de texto*, consideramos documento “Plano de Programa Agrinho”, elaborado pela própria Coordenação do Programa, que no organograma do SENAR pertence à Divisão Técnica da Gerência de Educação Formal. Trazemos um fragmento sobre o contexto da criação do Programa, no Paraná:

Percebeu-se naquela época que este problema se dava devido ao baixo grau de escolaridade desses trabalhadores, que na sua maioria não conseguiam ler as instruções das embalagens desses produtos.

Mediante este cenário, e com o intuito de erradicar o problema e garantir a prevenção para as futuras gerações, o SENAR Paraná desenvolveu o programa nas escolas do campo localizadas naquele Estado. Com o sucesso alcançado, consolidou-se como um eficiente instrumento de operacionalização na discussão de temas de relevância social abordados na escola, dentro dos currículos escolares (SENAR, 2023, p. 3)

A análise deste trecho nos leva a inferir que a perspectiva de educação é orientada para uma instrumentalização da população que foi contaminada pelos agrotóxicos a partir de um compromisso de alfabetizar esse público como forma de um manuseio correto dos insumos.

No documento, pudemos identificar que as propostas do Agrinho giram em torno do lema “Saber atuar para melhorar o mundo”, indicando a questão ambiental como espinha dorsal para o desenvolvimento dessa responsabilidade social do SENAR. Transcrevemos a seguir uma listagem dos temas trabalhados

no Estado de Goiás, na qual comparece a temática ambiental associada à ideia da atividade agrícola como necessária:

- 1ª Edição - 2008: Água, agrotóxicos, agricultura, seus valores e resíduos sólidos;
- 2ª Edição - 2009: Meio ambiente: água, solo e agricultura, resíduos sólidos, agrotóxicos, mudanças climáticas e biodiversidade;
- 3ª Edição - 2010: Ética, cidadania e meio ambiente;
- 4ª Edição - 2011: Alimentação saudável e meio ambiente;
- 5ª Edição - 2012: Empreendedorismo e meio ambiente;
- 6ª Edição - 2013: Responsabilidade social e meio ambiente;
- 7ª Edição - 2014: Esporte, lazer, cidadania e meio ambiente;
- 8ª Edição - 2015: Saúde, qualidade de vida e meio ambiente;
- 9ª Edição - 2016: Água: preservação e uso no campo e na cidade;
- 10ª Edição - 2017: Fontes de energias renováveis;
- 11ª Edição - 2018: O Brasil que queremos: seja protagonista!;
- 12ª Edição - 2019: Cresce campo e cidade com saúde e sustentabilidade;
- 13ª Edição - 2020/2021/2022: Inovação no campo e na cidade com tecnologia e sustentabilidade;
- 14ª Edição - 2023 - Acolher, empreender e preservar (SENAR, 2023, p. 4).

O tipo de abordagem no tratamento desses temas pode ser melhor compreendido quando considerado o objetivo específico tratado no documento: “fomentar o agronegócio na comunidade educacional, primando pela sustentabilidade e qualidade de vida” (p.05). O compromisso com o agronegócio nos permite inferir que o modelo de produção agrícola não está em questão, o que nos leva a refletir sobre a concepção de sustentabilidade que embasa o programa.

A análise sugere um reforço da dicotomia entre seres humanos versus natureza e um indicativo de que a mudança do comportamento da ação sobre o ambiente é condição resolutive para os problemas socioambientais. Ainda encontrarmos nos objetivos do programa a abordagem de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos nas práticas docentes, o que parece não acontecer na prática, como trataremos a seguir. Esses elementos estão presentes no seguinte fragmento:

Incentivar a prática pedagógica por meio de planejamentos que contemplem a construção do conhecimento, proporcionando a inserção de temas de relevância social, cultural, econômica, política e ambiental, visando melhorias constantes de hábitos e atitudes. (SENAR, 2023, p. 5).

Carvalho (2012) discute que a EA necessita se voltar à formação de um sujeito ecológico, o qual não age sobre a natureza, mas com a natureza numa relação de copertença, o que gera o socioambiente entremeado pelas condições históricas e culturais que também o formam. Na contramão dessa perspectiva, as informações contidas no documento reforçam a presença do agronegócio como modelo de produção necessário para a sociedade, sem qualquer traço de crítica.

Ao analisarmos o “Projeto de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação de Orizona/GO” encontramos uma forte presença do SENAR, pois seu conteúdo visa uma das etapas concurso. Esse documento reforça nossa inferência de que não há um protagonismo da esfera pública municipal no planejamento de ações de EA e de que o Agrinho é alçado ao *status* de política pública de EA para a rede municipal de ensino. Isso se verifica no trecho:

[...] o presente trabalho apoiado pelo Programa Agrinho, potencializa as ações aqui planejadas no intuito de fomentar a educação ambiental nas escolas da rede municipal e estender as comunidades, bem como a sociedade como um todo, tendo como premissa o zelo e cuidado em manter a cidade limpa, sustentável, acolhedora e empreendedora (Orizona, 2023, p. 9).

Notamos que o Projeto de Educação Ambiental da SME se tornou mais um portfólio de ações de EA realizadas pelas escolas da rede do que um orientador para o enraizamento da EA. No documento, além da descrição das ações realizadas pelas escolas em atendimento a esse programa, encontramos um registro das ações de EA realizadas pela Secretaria de Educação:

[...] nós do grupo gestor, elaboramos ações que desenvolvemos numa perspectiva de trabalho além dos muros da escola. Para explicar melhor esse trabalho, adicionamos a uma ação já existente, que são os mutirões nos povoados e bairros, em que várias equipes da prefeitura prestam assistência a população nesses dias, nós do grupo gestor criamos oficinas com pinturas de desenhos dos animais do cerrado, pintura no rosto das crianças e o que mais nos orgulhamos nesse projeto, que foi a

cartilhinha com atividades lúdicas, e desenvolvimento das aprendizagens na vertente da educação ambiental na temática acolher, empreender e preservar (Orizona, 2023, p. 12)

Mainardes e Gandin (2013) mencionam que a Abordagem do Ciclo de Políticas possibilita-nos olhar para relações político-ideológicas, sobretudo no texto político. Sobre isso, encontramos que o Agrinho, ao se transvestir de “política pública”, leva o contexto a se adaptar a um modelo predatório de uso e ocupação do socioambiente. Os referidos autores comentam que o processo das políticas públicas deve ser pensado para que elas atendam e se adequem ao contexto. No entanto, consideramos que o Programa Agrinho não é pensado para atender as nuances do contexto, ao contrário, é o contexto que tem que se adequar a suas temáticas. Isso que nos faz refletir: que alcance tem esse plano de programa, formulado como texto político, para a superação do contexto de crise socioambiental?

Para esboçar o *contexto da prática* do Programa Agrinho foi considerada a entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da escola 1, da rede municipal de ensino. A entrevistada relatou que a SME trabalha com o “Projeto Zelar da Casa Comum”, pautado no Programa Agrinho, que é encaminhado às escolas, sendo que a cada ano há uma temática que direciona as ações. Mencionou que, no ano de 2023, o tema foi “Acolher, Empreender, Preservar”.

Quando questionada sobre as ações do Programa, apontou: “coleta de óleo para produção de sabão caseiro”, “recolhimento de pilhas e baterias”, “oficina de decupagem” e “uma ação de culminância, envolvendo a revitalização do pátio da escola”. Compareceram, em sua fala, dificuldades financeiras para condução das ações, quando disse que a escola não conseguiu recursos para aquisição de materiais para revitalização do pátio, apesar de alguns pais se voluntariarem com mão-de-obra.

Consideramos que a cartilha “Zelar da casa comum”, elaborada pela SME e encaminhada às escolas para ser trabalhada nos anos iniciais do ensino fundamental II, traz elementos do contexto da prática. Ao analisarmos o material, notamos que se constitui de exercícios pouco reflexivos. Comparecem conceitos sobre reciclagem, serviços ecossistêmicos (polinização das abelhas), preservação x conservação, além de frases que encerram a cartilha com orientações de comportamentos “ambientalmente corretos”. O material não aborda o território em suas particularidades. A intensa produção agrícola

presente em todo município não é mencionada, a referência que mais se aproximou do ambiente local é um caça-palavras de frutos do cerrado. Pelos pontos aqui mencionados, consideramos que o material traz uma abordagem reducionista sobre o socioambiente.

### **Programa SEDUC-Cerrado como política pública de EA da rede estadual de ensino de Goiás**

No organograma da SEDUC, há uma Diretoria Pedagógica, que possui uma Superintendência de Atenção Especializada, na qual se aloca a Gerência de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação. Esta gerência, dentre outras demandas, abrange as ações de EA no eixo de Sustentabilidade, como descreve o Projeto Pedagógico da Gerência.

O programa SEDUC Cerrado foi identificado nesta pesquisa como o único que trabalha EA na rede estadual no momento de realização da entrevista, o que nos levou a considerá-lo como a política pública de EA da SEDUC, uma vez que não foi relatado outro projeto, ação ou programa que também aborde a questão ambiental.

Consideramos o *contexto de influência* como cenário em que as políticas são iniciadas na relação estado-sociedade a partir de uma demanda pública (Ball, Mainardes, 2011; Mainardes, Marcondes, 2009). Na entrevista com o Gerente de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação da SEDUC, obtivemos dados que nos possibilitaram entender a gênese do Programa SEDUC Cerrado. Os elementos apresentados a seguir foram considerados como componentes do contexto da influência.

O programa surgiu em 2021 por contatos entre um deputado estadual (Republicanos) e a SEDUC. Esse deputado movimentava, desde 2018, o projeto de lei nº 4848/17 sobre a reutilização de águas potáveis no estado, relacionada ao desperdício e à crise energética e hídrica.<sup>3</sup>

Da afirmação do gerente de “que a Secretária tem uma vontade de trabalhar com temas ambientais” aliada a compreensão por ele manifestada sobre a importância que o tema seja tratado de forma contínua, inferimos

---

<sup>3</sup> vide reportagem no portal da ALEGO, disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/91612/jeferson-rodriques-quer-reduzir-desperdicio-de-agua-em-goias>.

que a oportunidade sinalizada pelo legislativo fomentou a ampliação de ações que anteriormente eram pontuais. O entrevistado mencionou que poucas escolas participavam das ações de EA, inclusive relatou uma ação que só abrangia escolas próximas ao Rio Meia Ponte<sup>4</sup>.

No desenvolver da entrevista, o coordenador disse que a Secretária de Educação, após reunir com o deputado, “convocou a gerência” para pensarem ações de EA. Não foi mencionada a participação de outros segmentos da sociedade, nem mesmo das escolas de educação básica na construção do Programa. Deste modo, aventamos uma possível ausência de escuta a demandas sobre a questão ambiental, ferindo o princípio de diálogo entre instituído e instituinte (Biasoli, 2015). Acreditamos que a tratativa poderia ser ampliada para que a política, ao ser construída, apresente elementos de diálogo, participação e envolvimento para que as ações tenham mais engajamento. A articulação política, de fato, envolve arranjos entre partidos que representam segmentos da sociedade, acordos, atendimento a certas vozes e silenciamento de outras, apesar da política pública buscar atender uma diversidade de atores sociais (Heidemann, 2010). Ball entende que as políticas públicas não são apenas implementadas como um teatro, mas interpretadas pelos atores sociais com suas culturas, vivências e percepções (Mainardes; Marcondes, 2009).

No que se refere ao *contexto da produção de texto*, a Abordagem do Ciclo de Políticas compreende que as demandas, ao conseguirem espaço na agenda política, produzem textos políticos. Neste momento, certas vozes são ouvidas e outras silenciadas. Contudo, Ball e Mainardes nos alertam que o texto político apresenta brechas que podem contemplar grupos não atendidos inicialmente (Ball; Mainardes, 2011).

O documento “Programa SEDUC Cerrado” (SEDUC, 2023), construído pela gerência, foi disponibilizado na ocasião da entrevista com o gerente. Este documento traz a proposta consolidada, a qual é encaminhada às CREs e às escolas. Como nossa intenção é analisar as relações entre o ambiente macropolítico e o chão das escolas, consideramos que o documento se configura como elemento do contexto da produção de texto.

---

<sup>4</sup> A Bacia Hidrográfica do Rio Meia Ponte abrange 39 municípios e 40% da população goiana, que utiliza dos bens ambientais para atividades como indústria e pecuária.

O primeiro documento a que havíamos tido acesso na CRE, “Orientações pedagógicas para 2023”, é sintético. Encontramos que, no ano de 2023, o Programa seria conduzido por meio de um concurso de redação e produção de desenhos, com a temática “Recomendações e práticas para conservação e preservação Bioma Cerrado – Consciência e sensibilização ambiental a partir da escola”. O texto propõe que a temática seja tratada em aulas de Geografia, Biologia ou Ciências da Natureza e Artes. Sua análise apresentou que o fluxo de trabalho acontece em uma relação hierárquica, na qual a SEDUC encaminha o tema e as diretrizes às CREs, que, por sua vez, encaminham e acompanham o cumprimento de cronograma das ações no chão das escolas. As escolas produzem textos e desenhos, a CRE seleciona “Embaixadores do Cerrado” em nível regional. Esses são encaminhados à SEDUC para uma seleção final e premiação em um evento denominado “Movimento Goiás pelo Cerrado”.

Buscamos mais informações no documento Programa SEDUC Cerrado (SEDUC, 2023), que apresenta o “Movimento Goiás pelo Cerrado” como culminância das ações do Programa. Seu nome se refere à ação de plantio de árvores nativas do bioma, concomitante à premiação de alunos(as) com as melhores produções em nível estadual com o título de “Embaixadores(as) do Cerrado”. Segundo o documento, é prevista a escolha de 447 Embaixadores do Cerrado, premiados com *notebooks* para os 1º, 2º e 3º lugares das modalidades e etapas de educação, em cada CRE.

O documento “Programa SEDUC Cerrado” (SEDUC, 2023) aborda uma perspectiva da EA para a Sustentabilidade, citando Ignacy Sachs, conhecido por cunhar o termo ecodesenvolvimento:

A Educação Ambiental está contemplada no organograma do Projeto Pedagógico da Gerência, no eixo Sustentabilidade, como uma temática abrangente, abarcando programas e projetos intersetoriais, conceitualmente defendido por Ignacy Sachs, que vai para além das questões naturais e considera as dimensões: social, ambiental, ecológica, econômica, espacial, territorial, cultural e política (SEDUC, 2023, p. 03).

O ranqueamento do número de mudas plantadas pelas escolas também configura um elemento para análise. O documento apresenta, para 2023:

Em 2022, a Seduc enviou 30 mil mudas para as escolas. Contando com mudas que algumas escolas ampliaram, estima-se que foram plantadas aproximadamente 35 mil mudas. Seguindo a média de mudas por escola, orientamos que sejam cultivadas no mínimo 30 mudas para cada escola estadual do município. Caso seja possível e viável, solicitamos que seja superado esse número para elevarmos o *ranking* (SEDUC, 2023).

Essa ação tem denotado uma preocupação dos gestores em apresentar índices que expressem a potencialidade do programa como uma forma de trabalhar a EA na rede estadual de ensino. Cabe investigar mais detidamente sobre a continuidade dessas ações e seu alcance para uma reflexão mais ampla da comunidade escolar sobre os contextos globais e locais relacionados a problemas e contradições sociais do socioambiente (Martins; Sánchez, 2020).

A partir do que propõem os documentos, refletimos sobre o desdobramento das ações do Programa SEDUC-Cerrado no *contexto da prática*. Para isso, consideramos os depoimentos de coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas 2 e 3, ambas da rede estadual, em entrevista concedida para esta pesquisa.

As coordenadoras pedagógicas das Escolas 2 e 3 mencionaram que o Programa SEDUC Cerrado é encaminhado pela CRE como ação de EA. Sobre a Escola 2, a coordenadora destacou que há pouco tempo para pensar e fazer outras ações, devido a demandas de várias frentes de trabalho. Ainda assim, comentou sobre atividades executadas pela professora de Ciências da Natureza, citando o incentivo à limpeza das salas de aula e à alimentação saudável, que acreditamos serem iniciativas da própria escola. A coordenadora da Escola 3 relatou haver uma horta escolar que complementa a merenda dos alunos e é utilizada em aulas de Biologia. Mencionou também o plantio de árvores do cerrado como uma ação desse programa.

Ambas se queixaram do fato de o projeto ser encaminhado para a escola, que não tem subsídios suficientes para trabalhar as ações. Esses relatos reafirmaram nossa inferência de que o programa é recebido pelos sujeitos entrevistados na escola como uma política “top down” (Bowe; Ball; Gold, 1992 apud Power, 2011).

Cabem alguns questionamentos para aprofundar as reflexões sobre o *contexto da prática*. A premiação seria uma forma de engajar os(as) alunos(as)

na questão ambiental ou apenas um fim em si mesmo? Como os(as) Embaixadores(as) do Cerrado atuam junto à comunidade escolar para enfrentamento dos problemas socioambientais? Como as escolas recebem este programa segundo suas realidades? São provocações para a continuidade desta pesquisa, no intuito de compreender as relações entre o contexto macropolítico do programa e o chão das escolas.

## Considerações finais

Esta pesquisa permitiu identificar ausência de uma política pública municipal de EA, construída pelo órgão competente com a participação dos envolvidos. Foi identificado um programa de EA gestado pela iniciativa privada ligado ao agronegócio, em parceria com prefeituras municipais e com ampla abrangência no Estado de Goiás, que passou a ocupar um espaço de decisões públicas e a influenciar as próprias diretrizes de seu programa educativo. Esse programa se transvestiu de política pública e fomenta uma EA conservadora que reafirma um modelo predatório de produção agrícola.

No contexto da rede estadual, há um programa de autoria da própria Secretaria do Estado de Educação, que atinge as escolas por meio das Regionais de Ensino. A ausência de menção a outras iniciativas de EA e sua ampla abrangência nos levaram a considerá-lo como uma política pública.

Até o momento, não foi identificada participação e engajamento por parte da comunidade escolar na elaboração dos planos de ações de ambos os programas. A análise, orientada pela Abordagem do Ciclo de Políticas, identificou elementos contextuais que revelam um tratamento hierárquico, nos moldes de uma política *top-down*. Cabe refinar a produção de dados, visando identificar configurações das ações de EA no chão dessas escolas de Orizona-GO, visando ampliar a compreensão sobre as relações que se estabelecem entre instituído e instituinte, em uma política do cotidiano.

## Referências

- BALL, S. J. MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n. 2-3, p. 19-33, 2002.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, n. 24, v. 2, p. 97-115. 1992.
- BIASOLI, S. A. *Institucionalização de políticas públicas de educação ambiental: subsídios para a defesa de uma política do cotidiano*. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2015.
- BIASOLI, S.; SORRENTINO, M. Dimensões das Políticas Públicas de Educação Ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo, v.21, p. 1-18, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.
- CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CZAPSKI, S. *Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2008.
- ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 17, n. 8, p. 1-10, abr. 2009.
- FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de Políticas Públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília. n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. de M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, p. 115-127, 2018.

HEIDEMANN; F. G.; SALM, J. *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. 2ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/orizona/pesquisa/24/76693>

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. *Revista Educação & Realidade*, 2009.

LOUREIRO, C.F. B.; LAYRARGUES, P. P.. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, educação e saúde*, v. 11, p. 53-71, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, abr. 2006.

MAINARDES, J.; GANDIN, L.A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. de (Orgs). *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARTINS, P.; SÁNCHEZ, C. Educação Ambiental Escolar: caminhos e cruzamentos rumo à educação ambiental crítica. *Educazione Aperta*, n. 7, p. 201-222, 2020.

ORIZONA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto de Educação Ambiental “Zelar da Casa Comum”*. Orizona, 2023.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL,

S. J.; MAINARDES. J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SÁNCHEZ, C. *Os nós, o laço e a rede: considerações sobre a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação de Goiás. *Programa SEDUC Cerrado*. Gerência de Programas e Projetos Intersetoriais e Socioeducação. Goiânia, 2023.

SILVA, A. F. G. da.; PERNAMBUCO, M. M. C. Paulo Freire: uma proposta pedagógica ético-crítica para a Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire* (orgs). São Paulo: Cortez Editora, 2014, p. 116-154.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e pesquisa*, v. 31, n.2, 2005.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. n. 16, 2006.

VIEIRA. S. R. *Matriz de indicadores para avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental no contexto escolar: uma análise a partir do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação*. 2021. 318f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

### Wender da Silva Caixeta

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília (UnB). Possui Mestrado em Conservação de Recursos Naturais do Cerrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano e licenciatura na mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa Tecituras entre Educação em Ciências, Narrativas e Culturas da Universidade de Brasília e do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade do IF Goiano.

E-mail: [wendersilvacaixeta@gmail.com](mailto:wendersilvacaixeta@gmail.com)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5296509608046088>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7103-6893>

---

### **Maria Rita Avanzi**

Professora Associada do Núcleo de Educação Científica (Necbio) da Universidade de Brasília. Graduação em Biologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa-CNPq "Técnicas entre Educação em Ciências, Narrativas e Culturas", constituído por duas Linhas de Pesquisa, uma delas no campo da Educação Ambiental e diálogo de saberes, outra no campo da pesquisa (auto)biográfica e formação de professores/as.

E-mail: [mariarita@unb.br](mailto:mariarita@unb.br)

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4707670428140936>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1509-7098>

---

Recebido para publicação em outubro de 2024.

Aprovado para publicação em fevereiro de 2025.