

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AGENDA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONCEITO DE CICLO DE POLÍTICAS
ENVIRONMENTAL EDUCATION ON THE BRAZILIAN PUBLIC POLICY AGENDA: AN ANALYSIS BASED ON THE CONCEPT OF POLICY CYCLE
LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA AGENDA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEÑAS: UN ANÁLISIS DESDE EL CONCEPTO DE CICLO POLÍTICO

Solange REIGUEL VIEIRA*, Josmaria LOPES DE MORAIS** & Marília Andrade TORALES CAMPOS*

* Universidade Federal do Paraná, **Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fecha de recepción: 25.V.2020
Fecha de revisión: 24.VI.2020
Fecha de aceptación: 26.VI.2020

<p>PALAVRAS-CHAVE: Política pública Política educacional Ciclo de políticas Avaliação</p>	<p>RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão analítica da agenda política da Educação Ambiental (EA) no Brasil. Tem por objetivo embasar a (re)elaboração de avaliação dos resultados e dos processos de EA, por meio do ciclo de políticas (Ball & Bowe, 1992). A Educação Ambiental ocupa a agenda política brasileira desde 1970, onde a problemática ambiental se tornou pauta efetiva para as agências internacionais. As análises que serão apresentadas neste artigo mostram que a noção de sustentabilidade ambiental está contemplada nos textos da legislação e determinam a sua introdução e debate na educação brasileira. Contudo, na atualidade, o tema tem passado por um silenciamento e uma desarticulação institucional no âmbito federal. Se infere que a Educação Ambiental possui uma força importante no contexto social e nos sistemas de ensino, propício para a atuação/implementação e o desenvolvimento de processos de avaliação das políticas públicas.</p>
<p>KEY WORDS: Social pedagogy Environmental education Project Innovation Climate change</p>	<p>ABSTRACT: This article presents an analytical review of the Environmental Education (EA) political agenda in Brazil. They have the objective of supporting an (re) elaboration of the evaluation of the processes and results of EA, through the cycle of policies (Ball & Bowe, 1992). Environmental Education has been on the Brazilian political agenda since 1970, when the environmental problem has become an important agenda for international organizations. The analysis shows that the right of environmental sustainability is contemplated in the legislation texts and determines its presence in the social debates and in the Brazilian education system.</p>

CONTACTO CON LOS AUTORES
SOLANGE REIGUEL VIEIRA. E-mail: solangerv@ufpr.br

	However, Environmental Education today has been institutionally silenced and disjointed at the federal level. It is deduced that the Environmental Education has an important strength in the school context, conducive to the performance / implementation and development of public policy evaluation processes.
PALABRAS CLAVE: Política pública Política educativa Ciclo de políticas Evaluación	RESUMEN: Este artículo presenta una revisión analítica de la agenda política de la Educación Ambiental (EA) en Brasil. Tiene el objetivo de apoyar una (re)elaboración de la evaluación de los resultados y de los procesos de EA, por medio del ciclo de políticas (Ball & Bowe, 1992). La Educación Ambiental ha estado en la agenda política brasileña desde 1970, donde el problema ambiental se ha convertido en una agenda importante para los organismos internacionales. El análisis muestra que la noción de sustentabilidad ambiental está contemplada en los textos de la legislación y determina su presencia en los debates sociales y en sistema de enseñanza brasileño. Sin embargo, la Educación Ambiental hoy en día ha sufrido un silenciamiento y una desarticulación institucional a nivel federal. Se deduce que la Educación Ambiental tiene una fuerza importante en el contexto escolar, lo que favorece el desempeño/ implementación y desarrollo de procesos de evaluación de las políticas públicas.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos uma revisão analítica do processo de construção da agenda política da Educação Ambiental (EA) no Brasil, com o objetivo de embasar a (re)elaboração de avaliação dos resultados e dos processos de EA. Nosso ponto de partida é a problemática ambiental como uma demanda social na disputa pela definição da agenda das políticas públicas. Afinal, as questões socioambientais são prioritárias em função das intervenções antrópicas no planeta, fruto do modo de produção e consumo do sistema capitalista. Entretanto, a literatura atual indica ausência de uma análise contínua de políticas de EA, no qual buscamos preencher essa importante lacuna, contribuindo no aprimoramento dos processos avaliativos das políticas educacionais.

De acordo com Brasil (2018), ao estudar sobre as políticas públicas, é necessário compreender as relações entre Estado e sociedade em diversos momentos (formulação, implementação e avaliação) para entender suas prioridades, o nível de democracia, o funcionamento das instituições e o papel dos diversos atores envolvidos no processo de ação governamental. Nesta perspectiva, já de antemão, o presente estudo se insere na esfera da política, representada pela terminologia *policy*, que se refere ao processo pelo qual são elaborados os conteúdos das decisões políticas e implementados programas de ação pública em torno de objetivos explícitos (Muller & Surel, 2000; Frey, 2000).

Assim, compreende-se a EA como uma política pública, inserida nas agendas políticas, por meio da produção de documentos como legislações, programas, projetos e normas, que se desdobram nas áreas da educação formal e não formal, para serem implementadas (Sorrentino et al., 2005; Biasoli & Sorrentino, 2018).

Considerando o ciclo de políticas, a construção coletiva de indicadores de avaliação de EA para escolas, deve-se ao fato de que “os indicadores ganharam um papel mais relevante nas arenas de discussão político-social da sociedade brasileira” (Januzzi, 2017: 14) e ao mesmo, de constituírem um instrumento que contribuirá para a avaliação da execução e resultados da política para ser utilizado pela comunidade escolar.

Em diálogo com Januzzi (2017), Ball, Maguire e Braun (2016), Biasoli e Sorrentino (2018), reconhecemos que os indicadores são elementares em todas as fases do ciclo de política. Ao relacionar a política (*Policy*) com a prática, se acrescenta a política do cotidiano, pela participação das forças sociais instituintes na arena política, ligada aos componentes pedagógicos e subjetivos que motivam a participação, especialmente nas políticas públicas de EA. Sendo assim, define-se como objeto de estudo desta pesquisa a agenda da política pública brasileira no que se refere a EA.

2. Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto utilizamos como metodologia principal a revisão de literatura com perspectiva qualitativa por ser a “base teórica de sustentação para a análise dos dados, fornecendo ao estudante/pesquisador importantes referenciais para interpretar e explorar o seu tema de investigação” (Nóbrega-Therrien & Therrien, 2010: 38). Com o propósito de realizar uma revisão analítica, selecionamos fontes documentais da política nacional e identificamos autores potenciais com publicações específicas sobre o tema de pesquisa para compor a revisão, tomando por base o conceito de ciclo de políticas. Os textos e documentos analisados foram selecionados por sua relevância nas agendas de políticas públicas no contexto brasileiro.

O ciclo de políticas é uma abordagem teórico-metodológica formulada por Ball e Bowe (1992), utilizada para fundamentar a análise crítica de políticas educacionais. Sua constituição toma por base uma estrutura de fases da agenda das políticas, da formulação do documento da política, implementação e avaliação, representadas por cinco contextos descritos por Mainardes (2006):

1. o **contexto de influência** – se relaciona aos interesses e ideologias, onde as políticas públicas são iniciadas nas arenas públicas e os discursos de base política são construídos “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (Mainardes, 2006: 51);
2. o **contexto da produção de texto** – “são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (Mainardes, 2006: 53). Resulta de disputas e acordos, traduzido em textos políticos que tomam forma de textos legais oficiais e políticos, que representam a política, carregam limitações materiais e possibilidades;
3. o **contexto da prática** – corresponde materialização das políticas, vivenciadas na prática. No contexto escolar, os atores (professores e demais profissionais) têm “um papel ativo no processo de interpretação, reinterpretação e implantação das políticas educacionais” (Mainardes, 2006: 53);
4. o **contexto dos resultados** – deve considerar os efeitos das políticas, em vez de resultados simplesmente, a exemplo: “[...] as mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. [...] impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes, 2006: 55);
5. o **contexto da estratégia política** – é um componente essencial por envolver a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2006: 55).

A revisão analítica está estruturada da seguinte forma: iniciamos com um panorama da EA na agenda política internacional e atuação do Brasil no processo, seguido pelos debates para a inserção da EA na agenda nacional e a trajetória da formulação de políticas públicas, apresentamos uma análise dos resultados com base nos contextos do ciclo de políticas e por fim, as considerações finais com as potencialidades e limites da pesquisa.

Panorama da Educação Ambiental na agenda política internacional

Para ter um panorama dos marcos históricos da EA na agenda política, Sorrentino *et al.* (2005: 288) nos dizem que “resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas”. Assim, a temática ambiental, por força da ação social e da evidência dos limites ecológicos do planeta, ganhou espaço nas agendas políticas internacionais, estimulando a criação de organizações não governamentais (ONGs) e a realização de conferências e convenções das Nações Unidas. Tendo em vista a conexão deste estudo com o campo da EA – inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente – e o das políticas educacionais, esses discursos são indispensáveis para compreender as políticas públicas e suas múltiplas dimensões contextuais (Ball, Maguire e Braun, 2016); e para a aprendizagem e exercício de uma cultura de sustentabilidade (Sauvè, 2005).

Neste momento, a fase da agenda política que se configura no contexto internacional, de acordo com Lotta (2010: 26) está centrada nos “argumentos teóricos de como são construídas as decisões e os assuntos que serão trazidos e debatidos na esfera pública [...] quais as dinâmicas sociais e processos de disputa que fazem com que um assunto se torne (ou não) público”. Nesta mesma direção, Souza (2006), afirma que nesta fase questiona-se o porquê de algumas questões entrarem na agenda e outras serem ignoradas. Na mesma perspectiva, para Frey (2000: 227) a fase *agenda setting* é o momento de considerar a relevância do tema para ser inserido na pauta política atual, “assim como uma avaliação das chances do tema ou projeto se impor na arena política” e mobilizar os atores políticos envolvidos.

A partir do entendimento da agenda política como um conjunto de problemas e pautas que necessitam de atenção dos governos para compor o debate e a construção das políticas públicas, a problemática ambiental poderia situar-se em diferentes espaços e discursos: nos governos, organizações não governamentais, mídia, empresas, instituições de ensino – escolas e universidades, partidos políticos, dentre outros (Biasoli & Sorrentino, 2018).

A discussão sobre a problemática ambiental incorporou-se oficialmente na agenda internacional a partir da década de 1970. Dentre as principais mobilizações mundiais, com estratégias de repensar o desenvolvimento da sociedade por meio da EA, ocorreram três grandes eventos: 1972 – primeira Conferência sobre o Meio Ambiente Humano das Nações Unidas organizada pelas Nações Unidas em Estocolmo, na Suécia, com o

objetivo de discutir de maneira global as questões ambientais; 1975 – Encontro Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado, na Sérvia, com a consolidação do Programa Internacional de Educação Ambiental da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura – UNESCO; 1977 – Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, cujo documento oficial estabelece as finalidades, objetivos, princípios e estratégias para a promoção da EA. Os documentos resultantes dos eventos desta década são: Declaração de Estocolmo; Carta de Belgrado; e Declaração de Tbilisi.

Ao analisar as diferentes concepções ou correntes de pensamento ambientalista apresentadas durante os anos de mobilização internacional, Pierri (2005) as nominou como, corrente ecológica conservacionista, corrente desenvolvimentista/moderada e corrente humanística crítica, descritas a seguir:

Corrente ecológica conservacionista: expressa em uma série de obras de biólogos e ecologistas que convergem na tese dos limites físicos e na proposta de crescimento zero, formulada paradigmaticamente no primeiro relatório ao Clube de Roma.

Corrente ambientalista desenvolvimentista ou moderada: expressa na Declaração sobre o ambiente humano da ONU, em Estocolmo.

Corrente humanista crítica: busca propor uma alternativa à ordem dominante, expressa, por um lado, pela proposta do ecodesenvolvimento, mais ou menos integrada à proposta mais geral de uma nova ordem econômica internacional, defendida pelos países não alinhados e, de outro, pelo modelo global latino-americano elaborado pela Fundação Bariloche (PIERRI, 2005: 38, tradução nossa).

O Brasil fez parte da corrente desenvolvimentista, pois nesse período investiu em um amplo processo de industrialização, com vista a um acelerado crescimento econômico em detrimento a preservação ambiental. Por isso, durante a Conferência de Estocolmo o país se alinhou às reivindicações dos países desenvolvidos, desprezando todas as decorrências para o contexto ambiental brasileiro. Segundo o Relatório apresentado pela delegação brasileira à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (Brasil, 1972: 5), o Brasil, desde o início, se manteve em posição de indiscutível liderança, de forma intransigente, em defesa das “prioridades do desenvolvimento, isto sem prejuízo de uma atenção para com os problemas ambientais que sejam realmente compatível com as aludidas prioridades, tanto a curto como a médio e a longo prazo”.

Esse movimento neoliberal se manifestou nas políticas de educação e de meio ambiente, cujos documentos oficiais dos eventos promovidos por agências internacionais foram tomados como diretrizes pelas nações, com forte influência sobre o Brasil. Algumas características desses documentos são citadas a seguir: a) os documentos produzidos configuram-se como principais referenciais para a elaboração das políticas dos Estados (declarações, cartas, tratados, convenções e protocolos); b) Os documentos produzidos em âmbitos extra oficiais, podem ser resultantes da discussão de processos de consulta na sociedade civil, incluindo a participação de ONGs, movimentos sociais, representantes do setor privado, grupos de trabalho, cientistas e comunidade acadêmica, possuindo potencial contra hegemônico (fóruns e encontros paralelos aos eventos oficiais ou documentos); c) documentos publicados em vários idiomas com a intenção declarada de orientar a formulação política dos países signatários, e em desenvolvimento (Muceniecks, 2016).

Na década de 80 novas perspectivas foram adotadas para as políticas de EA, destacando-se o foco no desenvolvimento sustentável, sob influência dos resultados do Congresso Internacional da UNESCO no Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente sobre Educação e Formação Ambiental (Moscou, 1987). Neste evento foi finalizado e divulgado o Relatório *Brundtland* intitulado “Nosso Futuro Comum”, no qual propõe o conceito de desenvolvimento sustentável, visando atender às necessidades do presente sem comprometer as necessidades das gerações futuras. Tal documento fundamentou as ações da UNESCO (Década para o Desenvolvimento Sustentável – 2005/2014) e outras ações que se incorporaram às agendas políticas nacionais.

Na década de 90 ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Eco-92, sediada no Rio de Janeiro (Brasil). Este evento marcou a consolidação do conceito de desenvolvimento sustentável e o lançamento da Agenda 21 global. De acordo com o diplomata brasileira Lindgren-Alves (2018), a década de 90 foi marcada pela constante participação das organizações da sociedade civil nas reuniões, encontros e eventos multiformes paralelos, sobre temas globais, para contribuir na construção de agendas políticas dos Estados. A sociedade civil brasileira teve um papel ativo e consagrado nos processos preparatórios de todas as conferências, negociações e tratados firmados sob a égide das Nações Unidas. Assim, os documentos oficiais da década das conferências internacionais foram fontes orientadoras para as políticas públicas.

Muceniecks (2016: 108), destaca os principais documentos em âmbitos extra oficiais nesta década, tais como, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta de Terra (1992-2000). Conforme Raimundo *et al.* (2019: 32) o Tratado foi construído durante o Fórum Global das Organizações Não-Governamentais, simultaneamente à reunião de chefes de Estado da Rio-92 e “tornou-se a Carta de Princípios da Rede Brasileira de Educação Ambiental e das demais redes de EA a ela entrelaçadas. Além disso, o Tratado foi assumido pela Política e Programa Nacional de Educação Ambiental” e tem sido referenciais orientadores de diferentes pautas de discussão das agendas políticas, especialmente no contexto brasileiro.

O século XXI iniciou com grandes eventos mundiais: 2002 – Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Cúpula de Joanesburgo ou Rio+10 teve por objetivo revisar o progresso alcançado na implementação dos resultados da RIO-92. Em 2012 a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável chamada de Rio+20, no Brasil, discutiu a sustentabilidade e retomou os temas explorados na Eco-92, incluindo a economia verde e a governança para o desenvolvimento sustentável. Neste contexto, para se “adequar as estruturas do sistema da ONU de forma a fortalecer o multilateralismo, reduzir o déficit democrático e proporcionar maior integração entre as dimensões social, econômica e ambiental do desenvolvimento sustentável” (Patriota, 2013: 392), diferentes ações foram promovidas.

Na agenda da Rio+20 também foram definidos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com meta para 2030, criados para darem seguimento aos 08 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que deveriam ser alcançadas até 2015. O intervalo entre os eventos foi marcado pela intensificação do processo de mundialização do capital (Muceniecks, 2016: 143), o que afere contornos particulares ao cenário e merece ampliação do debate para compreensão dos contextos. Ademais, a Rio+20 garantiu a participação da sociedade civil, movimentos sociais e organização por meio dos diálogos para o desenvolvimento Sustentável e da Cúpula dos Povos. O Brasil também manteve posições construtivas junto aos países em desenvolvimento, nas negociações dos principais instrumentos sobre o meio ambiente (Patriota, 2013).

Fontoura, Moraes e Uziel (2015: 383) afirmam que ao se oferecer para sediar a Conferência Rio-92, o Brasil queria “livrar-se da posição de vilão ambiental e criar um clima de negociação internacional”. Posteriormente, na Rio+20, com a revisão

de progressos alcançados e pautas futuras de tratamento do desenvolvimento sustentável, esta perspectiva se reafirmou, mesmo com a evidência de graves problemas ambientais no país. Neste momento, em vários episódios de repercussão nacional e internacional, é possível notar que o governo brasileiro recuou em diversas pautas importantes do ponto vista social, ambiental e político. Ao analisar o caminho percorrido da Rio-92 à Rio+20, Guimarães e Fontoura (2012: 20) concluem que passadas quatro décadas da Conferência de Estocolmo, ainda há muitos desafios e frustrações, pois não houve avanços significativos nas propostas, “exceto o de manter o desafio do desenvolvimento sustentável na agenda de preocupações da sociedade, mas com um decisivo divórcio entre discursos e compromissos concretos por parte dos governos”.

Nesse sentido, a definição da agenda política das agências internacionais, com fortes repercussões nas agendas locais e regionais, se caracteriza por disputas e interesses econômicos, políticos, sociais e ambientais em diferentes níveis. E, em “situações em que ocorre articulação de segmentos da sociedade civil, como ONGs, movimentos sociais e setores específicos da sociedade, configurando um movimento de pressão externa, o direcionamento da agenda pode ser redimensionado” (Muceniecks, 2016: 115). Ainda seria importante destacar que, dentre os fatores que influenciam na definição da agenda política, as fontes de financiamento têm papel preponderante na definição das políticas nacionais e internacionais.

A partir das contribuições de Muceniecks (2016), Guimarães e Fontoura (2012), Fontoura, Moraes e Uziel (2015) é possível perceber a forte influência das agências internacionais nas políticas educacionais e de meio ambiente no Brasil, em especial pela dependência de fontes de financiamento para manter as diversas ações necessárias para atender a todo o território nacional. Tal fato, ligado as dinâmicas de um modelo de desenvolvimento do sistema capitalista globalizado, acaba por impor uma nova agenda educacional, sob o discurso da sustentabilidade do meio ambiente e balizados pelos objetivos do banco mundial.

As reflexões apresentadas evidenciam a força do movimento ambientalista e dos demais atores sociais envolvidos nas negociações da agenda política pela institucionalização da EA. Também é notável a realidade da crise socioambiental nas mídias, documentários, campanhas, filmes, acordos internacionais da ONU, alertas das ONGs ambientalistas, frustrações nos acordos internacionais, o descumprimento de metas e retrocessos em políticas públicas, flexibilizações de licenciamentos, revogação de crimes ambientais etc. Tudo isto são manifestações do efeito cascata do

neoliberalismo que tomou conta do mundo a partir do século XXI, cujo modelo de desenvolvimento econômico adotado é insustentável e evidencia que estamos inseridos numa sociedade de práticas contraditórias (Gonçalves, 2005).

Essa contradição permanece nos dias atuais, através de acontecimentos que põe em relevo contínuas intervenções humanas no meio ambiente, motivados por uma lógica estruturante que se fundamenta em parâmetros que desconsideram a grande importância das questões ambientais. Por exemplo, no contexto brasileiro poderíamos citar: extração ilegal de madeira em áreas de preservação permanente, desmatamento da Amazônia, ampliação das áreas de mineração sem cumprimento de normas de segurança, gerando crimes ambientais e desastres, como os rompimentos de barragens em Minas Gerais, de Mariana em 2015 e Brumadinho em janeiro de 2019, sob responsabilidade das empresas Samarco e Vale. Esses episódios, de grande impacto humano, ambiental e social, ocasionaram perdas de vidas e sérios problemas ao ambiente, como a poluição dos solos e recursos hídricos (rios, lagos, aquíferos, mananciais e nascentes). Tudo isto, é claro, por sua própria relação com as condições de manutenção das condições de vida no planeta, denota que vivenciamos uma fase de crise humanitária (Chesnais, 2008) e que precisamos estabelecer políticas ambientais globais efetivas, pautadas em novas lógicas econômicas e valores sociais.

Essa compreensão é importante para situar o campo de estudo em tela, a Educação Ambiental como política pública (*policy*) e como elemento fundamental de uma necessária agenda na disputa prioritária das políticas brasileiras, em especial tomando como referência a fase da formulação das bases que sustentam os indicadores para avaliação de políticas públicas de EA.

A agenda política nacional e a formulação de políticas socioambientais

A EA começou a ocupar a pauta da agenda política do Brasil a partir do século XX. Nas palavras de Muceniecks (2016: 132), este novo arranjo decorreu, em grande parte, dos resultados dos eventos internacionais que tornaram a problemática ambiental efetiva “na pauta das agências internacionais e para a agenda política dos Estados nacionais, desdobrando-se na criação de leis, programas e instituições governamentais específicas para a gestão do meio ambiente”. Essas influências “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (Mainardes, 2006: 52), e neste sentido é possível compreender a fase da formulação da política, que segundo Lotta (2010), é o momento

em que os governos tomarão decisões sobre alternativas às problemáticas sociais em disputa no processo de formulação de políticas.

Na tensão das disputas no campo político e social, é preciso assegurar que “uma política pública represente a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade” (Sorrentino *et al.*, 2005: 290). Sobre isto, ressalta-se que a emergência no plano político da EA no Brasil é marcada pela participação e pelo diálogo democrático com os diferentes sujeitos da política: movimento ambientalista, sociedade civil, professores, estudantes, escolas e universidades com atividades educativo-ambientais. A participação no processo da política é justificada por Lotta (2010: 15) exatamente “por compartilharem tanto o mundo das políticas públicas (do Estado) como o mundo dos usuários (da comunidade)”.

As discussões para o estabelecimento da legislação nacional que ocorreram a partir das décadas de setenta e oitenta, foram fundamentais para a fase da formulação da política. O quadro 1 apresenta uma síntese dos textos das principais políticas públicas nacionais relativas à Educação Ambiental vigentes.

Quadro 1: publicação de textos das políticas nacionais de EA

Ano	Textos das políticas
1981	Política Nacional de Meio Ambiente (PNUMA)
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (CF)
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)
1999	Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)
2003	Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - 1ª edição
2010	Programa Federal Mais Educação
2012	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
2013	Programa Dinheiro Direto na Escola - Escolas Sustentáveis (PDDE-ES)
2014	Programa Nacional de Escolas Sustentáveis - versão preliminar.
2018	Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - 5ª edição
Fonte: As autoras (2020).	

A partir da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973, tendo como uma de suas atribuições o desenvolvimento de capacitações da sociedade para as questões ambientais e da construção da Lei Federal n.º 6.938/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), se constitui um novo cenário nacional. No texto da PNMA, se introduz a responsabilidade de ofertar a Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação nas comunidades não-escolares, objetivando capacitá-las para participação ativa na defesa do meio ambiente. A promulgação da Constituição Federal de 1988, que dedicou o Artigo 225 ao meio ambiente, como um direito das gerações presentes e futuras, incumbindo ao poder público a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Sorrentino *et al.*, 2005).

No contexto do sistema de ensino, a EA brasileira está contemplada nos textos base da legislação, os quais são aporte legal e determinam a presença da temática ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Em sua estrutura, apresenta-se “um campo de conhecimentos e ação de caráter híbrido que envolve a relação que se estabelece entre diversas disciplinas e áreas de conhecimento” (Torales-Campos, 2015: 267). Como parte das políticas educacionais, a possibilidade de inserção de novas alternativas curriculares, sugere o fortalecimento do tema como demanda ao contexto escolar (mas, não somente ele) e legitima as ações que já denotam preocupação com a sustentabilidade ambiental.

Nos anos 90 se constitui um conjunto de leis educacionais e documentos fundamentais: a Lei Federal n.º 9.394 de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, e prevê a formação básica do cidadão assegurando a compreensão do ambiente natural e social; a Carta Brasileira para a Educação Ambiental durante a Rio-92, com participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC); O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1997, como subsídio às escolas para tratar de temas sociais urgentes, os quais estabelecem que os conteúdos de meio ambiente devem ser integrados às áreas; a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei n.º 9.795), em 1999, regulamentada pelo Decreto Federal n.º 4.281 de 2002.

Neste mosaico de novos documentos balizadores das políticas públicas, a EA foi impulsionada no país pela união de diversos atores sociais, com destaque ao movimento ambientalista e a Rede Brasileira de Educação Ambiental, que se materializou no processo de organização da Rio-92 dentro do Fórum Brasileiro, de ONGs e

diferentes movimentos sociais. Ao longo de décadas, a atuação dos educadores ambientais se constituiu como instrumento de luta para fomentar iniciativas de normatização mais progressista, democrática e equânime da EA.

Este processo de avanço das políticas públicas de EA contou com o apoio do Órgão Gestor da Educação Ambiental, criado em 2003, por meio do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação e Cultura. A partir de 2003 incrementou-se e intensificou-se a presença da EA nas normas legais e nas políticas públicas. Essa parceria interministerial possibilitou a implantação de programas e projetos junto às redes públicas de ensino e demais espaços educadores, tais como as unidades de conservação, comitês de bacias hidrográficas, entre outros (Sorrentino *et al.*, 2005).

Entre os anos 2000 e 2010 ocorreram consideráveis avanços nas políticas públicas educacionais com a inserção da EA nos currículos e em programas voltados para as escolas e para a sociedade em geral, dentre eles se poderia citar: o Programa Parâmetros em Ação – meio ambiente na escola; a criação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEA) nos estados da federação, os Coletivos Educadores, os Coletivos Jovens de Meio Ambiente e as Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. Também a realização de eventos como os fóruns locais da Agenda 21, os Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental e as Conferências Nacionais de Meio Ambiente; bem como a ampliação das Redes de EA temáticas nos estados, regiões e municípios do país (Brasil, 2014).

Em atendimento à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), no ano de 2003, foi lançada a primeira versão do Programa Nacional de Educação Ambiental. Sua organização ficou sob responsabilidade do Órgão Gestor da PNEA e pelo seu Comitê Assessor, composto por representantes do MEC, do MMA e um amplo leque de representações da sociedade, protagonizado pela Rede Brasileira de Educação Ambiental e pelos Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental. Este documento foi construído por meio do diálogo direto com a sociedade, “fundamentado no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Desse modo, houve o fortalecimento da institucionalização da Educação Ambiental como política pública de caráter participativo descentralizado” (Raymundo *et al.*, 2017: 339).

No bojo dessas ações que visavam ampliar e fortalecer a EA como parte do processo de formação cidadã, no ano de 2003 foi realizada a I

Conferência Nacional do Meio Ambiente, na versão adulta e infanto-juvenil, cujo documento resultante contemplou deliberações para a EA e se constituiu em evento de importante papel no fortalecimento das ações nas escolas e suas comunidades.

Também foram lançados pelo Governo Federal, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), programas de incentivo a escolas sustentáveis: o Programa Mais Educação em 2010 e o Programa Dinheiro Direto na Escola - Escola Sustentável (PDDE-ES) em 2013, que contemplam, dentre suas propostas, o desenvolvimento da sustentabilidade socioambiental nas escolas. Estes programas destinaram recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que possuíam alunos matriculados na educação básica, visando favorecer a melhoria da qualidade do ensino.

No ano de 2012 foram aprovados dois importantes documentos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirmaram a necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental no contexto escolar: as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos pela Resolução CNE/CP n.º 01/2012, que tem como um de seus princípios a sustentabilidade socioambiental; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Sistema de Ensino Superior e Educação Básica prevista a Resolução CNE/CP n.º 02/2012, que estimulam a materialização da EA na perspectiva crítica, e define as formas de inserção de conhecimentos de temas e práticas pedagógicas relacionadas com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental.

No ano de 2014, foi apresentada a proposta brasileira do Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES), inspirada no modelo inglês *Sustainable Schools*, elaborada pela Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação em parceria com as Universidades Federais do Mato Grosso - UFMT, Mato Grosso do Sul - UFMS e Ouro Preto - UFOP (Steuck, Weiler & Mota, 2015). Esta proposta teve várias alterações, mas sustentou-se oficialmente nos documentos nacionais: Decreto n.º 7.083/2010 - Programa Federal Mais Educação; Resolução CNE/CP n.º 02/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; Resolução n.º 18/2013 - PDDE Escola Sustentável; Programa Nacional de Escolas Sustentáveis - PNES/2014 - Versão preliminar. Destaca-se nestes documentos, o papel da Educação Ambiental no estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, por meio da articulação entre currículo, espaço físico/edificações, gestão e relações escola-comunidade (Brasil, 2012; Brasil, 2013; Brasil, 2014).

O avanço das ações e a emergência de novas perspectivas teórica e metodológicas no campo da EA, motivaram a elaboração de uma nova versão do ProNEA no ano de 2018. Este novo texto teve por objetivo a atualização dos marcos legais e normativos e a indicação de novos caminhos necessários frente aos desafios para reafirmar o compromisso e a participação no desenvolvimento da Educação Ambiental, com vista a ações promotoras da sustentabilidade no país. De certa forma, tal documento promoveu uma renovação nos coletivos de educadores ambientais, pois também denotava uma preocupação governamental com a formação da cidadania.

No caso mais específico do Paraná, estado localizado na região sul do Brasil, houve a implementação de uma Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/PR / Lei n.º 17.505/2013), regulamentada pelo Decreto Estadual n.º 9.958/2014 e pela Deliberação CEE/CP n.º 04/2013 que institui as Normas Estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino. Esta normativa orienta as ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino públicas e privadas que atuam todos os níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Este marco legal, representou uma importante inovação para o cenário regional. Por um lado, a condução participativa na elaboração do documento foi uma importante oportunidade de mobilização das comunidades e dos coletivos de educadores ambientais, e por outro, deu origem a um contexto político e institucional mais favorável e legitimador das ações de sustentabilidade ambiental.

Estes novos documentos balizadores das políticas pública articularam a EA ao sistema de ensino e a sociedade em geral tomando a bacia hidrográfica como eixo estruturante das ações socioambientais, orientadas ao estímulo a participação social. Segundo Rosa e Carniatto (2015), considera-se a necessidade de uma postura firme de decisão política e a prática de gestão pública para a efetivação da política e a atuação da escola como liderança social. Assim, ao analisar o avanço promovido com a participação de diferentes atores e comunidades, percebe-se amadurecimento e expansão das políticas até aqui descritas no contexto nacional. O aporte legal apresentado são referenciais para a fase de implementação, definida por Lotta (2010: 27) como a fase que “diz respeito ao momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática”.

Assim, com base nos documentos da Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), Programa Nacional

de Escolas Sustentáveis (Brasil, 2014), Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental /PR (Paraná, 2013a) e a Deliberação 04/13 (Paraná, 2013b) se fundamenta parte do objeto desta análise, ou seja, os processos de avaliação da EA e a forma como estes foram desenvolvidos nas e para as escolas revisarem suas práticas, conforme preveem as fases da implementação e avaliação do ciclo de políticas.

Discussão dos resultados com base nos contextos do ciclo de políticas

Retomamos a discussão dos resultados da revisão da literatura e fontes documentais com base nos cinco contextos do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política (Mainardes, 2006).

Iniciando pelo contexto de influência, foi possível identificar que a problemática ambiental é pauta das discussões da agenda política internacional e nacional para a construção das políticas públicas (contextos macro, intermediário e micro). Na disputa pela definição da agenda política, as agências internacionais exercem fortes influências nas agendas políticas nacionais de caráter ideológico e financeiro, capazes de interferir nas mudanças dos textos das políticas educacionais, trazendo desafios decorrentes da imposição da agenda global que provoca mudanças curriculares sem perspectiva crítica e incentiva a privatização da educação, conforme apresentado por Muceniecks (2016), Guimarães e Fontoura (2012), Fontoura, Moraes e Uziel (2015).

Seguindo pelo contexto da produção do texto, a EA se insere nas políticas públicas brasileiras desde a década de 1970, como um elemento fundamental para o avanço das ações de formação para a sustentabilidade ambiental. A história de mais de quarenta anos de disputa do espaço da temática EA na arena política no país, ante as configurações geopolíticas e mudanças sofridas ao longo do processo, é “marcada pelo ativismo e pela reivindicação de novos arranjos sociais, que tenham em conta valores de transição para sociedades mais sustentáveis, equitativas e justas” (Torales-Campos & Carvalho, 2018: 185). Esses desafios dão identidade à EA, a qual se apresenta como uma alternativa para o enfrentamento de tal problemática e justificam a sua relevância política e social, bem como o seu importante papel educativo no desenvolvimento de uma consciência ambiental mais ampla, profunda e crítica.

As políticas públicas nacionais formuladas têm como principais interlocutores com o contexto da prática, o Ministério da Educação e Cultura e o

Ministério do Meio Ambiente. Nesta articulação há uma pressão social, mais ou menos perene, para tensionar a necessidade de estabelecimento de um processo dialético e partilhado do Estado com a sociedade civil, com o objetivo de inserir a EA no cotidiano da sociedade e das diferentes comunidades. Estas políticas precisam considerar que há “uma crescente capacidade do Estado de responder, ainda que com mínima intervenção direta, às demandas que surgem de um conjunto articulado de instituições atuantes na Educação Ambiental de forma crítica e emancipatória” (Sorrentino *et al.*, 2005: 285).

Contudo, os referenciais teóricos evidenciam que tais políticas que embasam e regulamentam as ações de EA a serem implementadas/materializadas nas escolas públicas e na sociedade foram se alterando nos últimos anos, em função das influências neoliberais. Ao analisar o contexto histórico e a construção das políticas públicas brasileiras, verifica-se um preterimento ou silenciamento da EA nos últimos anos. Frizzo e Carvalho (2018) apontam a exclusão da EA dos documentos que embasam e regulam as escolas e que devem orientar a política nacional na próxima década, nomeadamente, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este último documento tem como objetivo estabelecer os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem aprender em sua trajetória na Educação Básica, no entanto, “essas políticas elegeram conceitos do discurso ambiental global como desenvolvimento sustentável, em detrimento da noção de Educação Ambiental” (Frizzo & Carvalho, 2018: 115).

Dessa maneira, um dos desafios que se colocam refere-se ao aspecto conceitual da EA, na formulação de políticas com objetivo de contribuir para a construção de sociedades ambientalmente mais sustentáveis. Silva (2010: 58) destaca a importância de se “estabelecer um conjunto de ações cidadãs que articulem a educação ao escopo mais amplo das políticas e recupere a noção de sustentabilidade como vetor de ação sócio-política”. Cabe ressaltar a necessária compreensão do real significado de EA e de sustentabilidade, para não cair na armadilha das novas tendências de esvaziamento desse campo de estudo para a promoção de ações em prol do *slogan* do desenvolvimento sustentável.

Sendo assim, ao analisar uma política deve-se considerar os contextos do processo de formulação. Conforme Mainardes (2006: 53), os textos políticos resultam de disputas e acordos que competem para controlar as representações da política, “envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da

política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas”.

Ademais, a política em curso também passa por mudanças durante a sua fase da implementação no contexto da prática e se interrelaciona com o contexto da estratégia política. Ao confrontar com fontes documentais atuais encontramos decretos que aprovam uma nova estrutura institucional da EA no âmbito federal. Em 2019, no início da nova gestão do Governo Federal, a estrutura regimental e organizacional do MMA e MEC relativos à Educação Ambiental foram alteradas por meio do Decreto Nº. 9.672/2019 (Brasil, 2019a) que atribui a EA à Secretaria de Ecoturismo do MMA, no apoio à coordenação e definição de políticas públicas no seu Departamento de Fomento e Projetos. E, o Decreto 9.665/2019, que vincula a EA à Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica (MEC) corroborou com essas alterações, revogado pelo Decreto 10.195/2019 no mês de dezembro, vigente (Brasil, 2019b). Na atual organização, ao realocar a EA, esta deixa de ser tratada como uma política pública e programa, para ser caracterizada como uma ação ou projeto, o que significa a perda de recursos humanos e financeiros para suas ações, bem como, para sua capacidade de articulação institucional e de formação nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Em resposta às ações políticas, a Carta aberta da Rede Brasileira de Educação Ambiental dirigida aos novos gestores do MMA e MEC em 2019, apresentou o detalhamento e os problemas que se apresentam no atual quadro das políticas públicas de EA no país, construídas ao longo dos últimos anos por educadores ambientais, especialistas, sociedade civil organizada e órgãos públicos ambientais e educacionais. O documento aponta para a importância cada vez maior dos processos de conservação da natureza e da sustentabilidade ambiental, bem como, são apontados alguns caminhos e propostas para a consolidação dos importantes compromissos do Estado com as políticas, programas e ações na área da EA (Rebea, 2019). No entanto, mesmo com ampla publicização e debates pelos atores políticos e midiáticos, a EA permanece na Secretaria do Ecoturismo no MMA e na Secretaria da Educação básica do MEC, vinculada às temáticas da BNCC.

Nesse sentido, os conflitos de influência na esfera central em relação aos recursos para o cumprimento das diretrizes da PNEA, resultou na perda institucional e estratégica do seu Órgão Gestor. Para Sorrentino, Maranhão e Diniz (2019: 47), esse fato interfere diretamente no processo de implementação da PNEA, que passa a ser

“simbólica, com falta de espaço institucional definido, o que implica na ausência de uma política pública estruturante e um espaço de não ação, o que, no médio e longo prazo, pode ter reflexos em âmbito estadual e municipal”. Os autores mencionam ainda que, nos 20 anos da lei que instituiu a PNEA, ocorreram muitas ausências, equívocos e barreiras para implementação da PNEA nas três esferas governamentais e organização da sociedade civil, tais como, os retrocessos institucionais, diminuições orçamentárias, equipes técnicas e demandas de ações pontuais.

Nesta tessitura, com base nas publicações e documentos recentes (Brasil, 2019b, Sorrentino, Maranhão & Diniz, 2019, Silva & Loureiro, 2020), é possível dizer que as análises aqui apresentadas apontam para um cenário de mudanças em que se evidencia o silenciamento da EA e uma desarticulação institucional no âmbito federal como efeitos das políticas adotadas pelo atual governo. Um dos silêncios se manifesta no documento final da BNCC, pois este documento normativo, que orienta as redes de ensino e as instituições públicas e privadas, não insere a EA de forma obrigatória na elaboração dos currículos escolares e projetos políticos pedagógicos, reduzindo a temas contemporâneos transversais. Silva e Loureiro (2020) criticam essas mudanças curriculares influenciadas por ideais neoliberais e meritocráticos, que visam a secundarização da educação e a desqualificação da formação cidadã pela ausência de abordagem crítica no processo educativo. Por outro lado, o desmonte do órgão Gestor da PNEA representa uma ruptura no caráter político dos sujeitos da política, e traz desafios aos estados e aos municípios para buscarem formas de implementação de suas políticas de EA e encontrarem caminhos para mantê-la viva.

A partir destas constatações e da interpretação baseada em Mainardes (2006) é observada uma interrelação entre os contextos da influência, da produção do texto e da estratégia política, que por sua vez, influenciará nos contextos da prática e dos resultados/efeitos da política. Nesse sentido, se poderia dizer que os efeitos das mudanças dos textos da política e estruturas seriam percebidos na prática, pela avaliação dos impactos nos currículos e práticas pedagógicas, nas interfaces setoriais da PNEA e principalmente nas questões que geraram a demanda na agenda política como a justiça social, o direito à educação e a sustentabilidade e/ou questões mais amplas. Conforme Mainardes (2006: 55) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Contudo, ao fazer uma relação entre a política (*policy*) e a prática, é possível vislumbrar que a EA possui uma força importante no país, nos contextos de materialidade para a política (escolas, instituições de ensino superior, ONGs etc.), onde os atores das políticas estão envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significam e o que precisa ser feito na prática, ou seja, como torná-las vivas e atuantes (Ball, Maguire & Braun, 2016).

Mesmo diante de uma conjuntura desfavorável, são muitos os esforços para o fortalecimento e efetivação da EA no campo do ensino público básico e superior, bem como, no campo comunitário e social, por meio do reconhecimento da relevância das ações das Redes de Educação Ambiental, articulações coletivas e associações de meio ambiente e educação, dentre elas: a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental, com a Política de Educação Ambiental no Ensino Superior, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep) e os Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), no desenvolvimento e socialização de pesquisas, produção de materiais e formação continuada (Brasil, 2018).

As análises mostram a importância da participação nos processos de construção compartilhada na manutenção da temática ambiental na agenda, “atribuindo legitimidade às políticas públicas oriundas de outros atores para enfrentar a aparente contradição entre fortalecer o Estado e não depender exclusivamente de um centro formulador e implementador de políticas públicas” (Biasoli & Sorrentino, 2018: 9). Especificamente, os atores da política formados por professores, pesquisadores, ambientalistas e sociedade civil exercem papel fundamental de pressão para a manutenção da agenda da política pública educacional. A partir da agenda política da EA, colocam-se em tela as seguintes questões apresentadas por Biasoli e Sorrentino (2018: 10, grifos nossos):

Mas como despertar um olhar crítico dos distintos atores para estabelecerem prioridades e formar competências para identificar interesses implícitos e estarem preparados para a **participação nas arenas políticas**? Como garantir a ocorrência por **todo o ciclo da política de espaços concretos de participação** para que determinados temas sejam incluídos como **pauta política**? Como superar os obstáculos reiteradamente apontados, reconhecendo e compreendendo os meandros institucionais na **implantação efetiva de políticas públicas**? E, mais ainda, na

implantação de uma política, como garantir que ela ocorra de forma participativa, com **avaliações processuais** que possibilitem o constante monitoramento e adaptações incrementais no percurso?

Essas questões vêm ao encontro do propósito que guiou esta análise, e reforçam a importância do processo de (re)elaboração de um modelo avaliativo específico para os resultados da EA. Segundo Lotta (2010: 27), “a fase de Avaliação das políticas públicas é um processo que pode acontecer: em diversos momentos da implementação (conceituada como monitoramento) ou pós implementação das políticas”. O processo de avaliação é um elemento necessário e fundamental ao ciclo de políticas, pois possibilita o realinhamento da política pública, na busca dos impactos desejados ou na definição de novas estratégias.

Neste sentido, se poderia considerar que o resgate histórico das políticas de EA no contexto brasileiro nos permite analisar o cenário atual à luz de avanços alcançados nas últimas décadas, mas nos alertam para a necessidade de vigilância e resistência em relação aos retrocessos e silenciamentos que se apresentam. Sobretudo após vinte e um anos da construção da PNEA, que instituiu a EA como um componente essencial na educação brasileira, tendo como um dos princípios básicos a permanente avaliação crítica do processo educativo.

3. Considerações finais

O presente artigo trouxe para o debate acadêmico uma revisão analítica do processo de construção da agenda da EA no contexto brasileiro. Os resultados visaram embasar a (re)elaboração de avaliação de processos na implementação das políticas públicas de EA.

A abordagem teórico-metodológica utilizada na revisão analítica se mostrou flexível para compreender a trajetória da EA na agenda política brasileira e a complexidade do processo político que envolve a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais. A reflexão sobre os contextos evidenciou a importância da avaliação em todo o ciclo de políticas, sinalizando a necessidade de investigações sobre o desenvolvimento de instrumentos que possibilitem o acompanhamento e a avaliação das políticas de EA, principalmente para compreender como essas políticas são efetivamente colocadas em prática em diferentes ações realizadas ao longo do país diante das múltiplas demandas políticas impostas. Por fim, ainda seria importante destacar que o estudo possui limitação em relação a generalização dos resultados, mediante os contextos e

circunstâncias atuais, e apresenta a possibilidade de ampliação da pesquisa em outras bases de dados ainda não analisadas para uma análise mais

aprofundada sobre as interrelações entre os contextos do ciclo de políticas.

Referencias

- Ball, S. J., Maguire, M. & Braun, A. (2016) *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S.J. & Bowe, R. (1992) Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, 24 (2), 97-115. <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>
- Biasoli, S. & Sorrentino, M. (2018) Dimensões das Políticas Públicas de educação Ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. *Ambiente & Sociedade*. [online]. São Paulo, 21, 1-18. https://www.scielo.br/pdf/asoc/v21/pt_1809-4422-asoc-21-e00144.pdf.
- Brasil, F. G. (2018) *Políticas públicas e a interações sociedade e estado*. *Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR*, 6 (2), 3-5. <http://dx.doi.org/10.31990/agenda.2018.2.0>
- Brasil (1972). *Relatório da delegação do Brasil à Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano*. V1. Brasília: Ministério do Interior. https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_72_Volume_1.pdf
- Brasil (1999). *Política Nacional de Educação Ambiental*, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- Brasil (2012) Resolução n.º 02. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Brasília, DF.
- Brasil (2013) Resolução n.º 18. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Brasília, DF.
- Brasil (2014) *Programa Nacional de Escolas Sustentáveis*. Versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília, DF.
- Brasil (2018). *Programa Nacional de Educação Ambiental*. Ministério do meio Ambiente. Educação Ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos [recurso eletrônico]. Ministério do Meio Ambiente - MMA /Ministério da Educação - MEC. Brasília-DF: MMA.
- Brasil (2019a) Decreto 9.672. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Meio Ambiente, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Presidência da República, Brasília, DF.
- Brasil (2019b) Decreto 10.195. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Presidência da República, Brasília, DF.
- Chesnais, F. (2008) Crise vem pôr a nu os limites históricos do sistema capitalista. *O comuneiro*. (Revista Eletrônica). 7. http://ocomuneiro.com/nr07_02_francoischesnais.html
- Fontoura, P. R. C. T. da, Moraes, M. L. E. de & Uziel, E. (2015) *O Brasil e as Nações Unidas: 70 anos*. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão.
- Frey, K. (2000) Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e políticas públicas*, Brasília, 21, 212-259. <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/0>
- Frizzo, T. C. E. & Carvalho, I. C. M. (2018) Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da Educação Ambiental. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, 1, 115-127. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8567>
- Guimarães, R. P. & Fontoura, Y. S. R. da. (2012) Rio+20 ou Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo v. XV, 3, 19-39. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2012000300003>
- Gonçalves, C. W. P. (2005) *Os (Des)caminhos do meio ambiente*. 13 ed. São Paulo: Contexto.
- Jannuzzi, P. de M. (2017) *Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. e técnicas. 6.ed. Campinas: Alínea.
- Lindgren-Alves, J. A. (2018). *A década das conferências: 1990-1999*. 2 ed. Brasília: FUNAG.
- Lotta, G. S. (2010). 295f. *Implementação de políticas públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Mainardes, J. (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, 27 (94), 47- 69. <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>
- Muceniecks, R. S. (2016) *Políticas de Educação e Meio Ambiente: O Brasil como Articulador Político no MERCOSUL*. 2016. 236f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Estadual de Maringá. Maringá.
- Muller, P. & Surel, Y. (2002) *A Análise das Políticas Públicas*. Pelotas: Educat.
- Nóbrega-Therrien, S. M. & Therrien, J. (2011). Os trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: Farias, I. M. S., Nóbrega-Therrien, S.M. & Nunes, J.B.C.. (Org.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fortaleza: EdUECE, 1, 33-51. <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>
- Paraná. *Lei n.º 17.505* (2013a). Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental. Diário Oficial do estado do Paraná, n.º 8875, Curitiba, PR.
- Paraná. *Deliberação n.º 04* (2013b). Normas estaduais para a Educação Ambiental no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação, Curitiba, PR.
- Patriota, A. de A. (2013). *Política externa brasileira: discursos, artigos e revistas (2011-2012)*. Brasília: FUNAG.
- Pierrri, N. (2005) Historia del concepto de desarrollo sustentable. In: *Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. Faladori, G. & Pierrri, N. (Coor). Universidad Autónoma de zacatecas. México.
- Raymundo, M. H. A., Branco, E. A., Biasoli, S., Sorrentino, M. & Maranhão, R. (2017) Indicadores de monitoramento e avaliação de projetos e políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil. *Revista AmbientalMENTE Sustentable*. Jan.dez/2017, ano XII, 1 (23-24), 25-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6482975>
- Raymundo, M. H. A., Branco, E. A., Biasoli, S., Sorrentino, M. & Maranhão, R. (2019) *Caderno de Indicadores de avaliação e monitoramento de políticas públicas de Educação Ambiental: processo de construção participativa e fichas metodológicas*. São José dos Campos: INPE.
- Rebea. *Rede Brasileira de Educação Ambiental* (2018). Carta da REBEA aos ministros da educação e do meio ambiente. Disponível em: <<http://rebea.org.br/index.php/noticias/88-noticias/155-carta-da-rebea-aos-ministros-da-educacao-e-do-meio-ambiente>>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- Rosa, M. A. & Carniatto, I. (2015) Política de educação Ambiental no Paraná e seus desafios. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental*. 32(2), 339-360. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5547>
- Sauvè, L. (2005) Educação Ambiental: possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 317-322. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>
- Silva, R. M. D. da. (2010) Políticas Públicas e Sustentabilidade: Desafios para uma Abordagem em Educação Ambiental. *Pensamento & Realidade*. Ano XIII, 25(1), 47-59. <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/view/7092>
- Silva, S. do N. & Loureiro, F. B. (2020) As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, 1-15. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>
- Sorrentino, M., Trajber, R., Mendonça, P. & Ferraro-Júnior, L. A. (2005) A Educação Ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 285-299. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>
- Sorrentino, M., Maranhão, R. & Diniz, N. (2019). A Política Nacional de Educação Ambiental e os indicadores para sua avaliação. In: *Avaliação e monitoramento de políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil: transição para sociedades sustentáveis* [recurso eletrônico]. Raymundo et al. orgs. Piracicaba: MH-Ambiente Natural.
- Souza, C. (2006) Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, 16, 20-45. <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>
- Steuck, E. R., Weiler, J. M. A. & Mota, J. C. (2015) As instituições de ensino como Espaços Educadores Sustentáveis no Brasil: algumas reflexões. *AmbientMENTE Sustentable*, ano X, 2(20), 89-109. <https://doi.org/10.17979/ams.2015.02.020.1594>
- Torales-Campos, M. A. (2015) A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental*, 32(2), 266-282. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5543/3451>
- Torales-Campos, M. A. & Carvalho, A. M de. (2018) A construção do campo da Educação Ambiental e suas perspectivas: o que dizem os pesquisadores e educadores ambientais? In: Battestin, C. & Dickmann, I. (Orgs.). *Educação Ambiental na América Latina*. 1.ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Reiguel, S., Lopes, J., & Torales, M. (2020). A Educação Ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de ciclo de políticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 35-48. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

SOLANGE REIGUEL VIEIRA. E-mail: solangerv@ufpr.br

JOSMARIA LOPES DE MORAIS. E-mail: jlmorais@utfpr.edu.br

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS. E-mail: mariliat.ufpr@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

SOLANGE REIGUEL VIEIRA. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Graduada em Geografia. Atuou como Técnica Pedagógica de Educação Ambiental na Secretaria de Estado da Educação do Paraná entre 2012 e 2014. Professora de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Paraná desde 2005. Pesquisadora na área da Educação Ambiental.

JOSMARIA LOPES DE MORAIS. Professora do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino de Ciências e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Desenvolve pesquisas relacionadas com Meio Ambiente, Educação Ambiental, Metodologias de Ensino de Química e de Ciências. Doutora em Química (UFPR), Mestre em Ciências (UTFPR), Especialista em Metodologia Científica, Graduada em Química.

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS. Professora Associada da Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Licenciada em Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS).