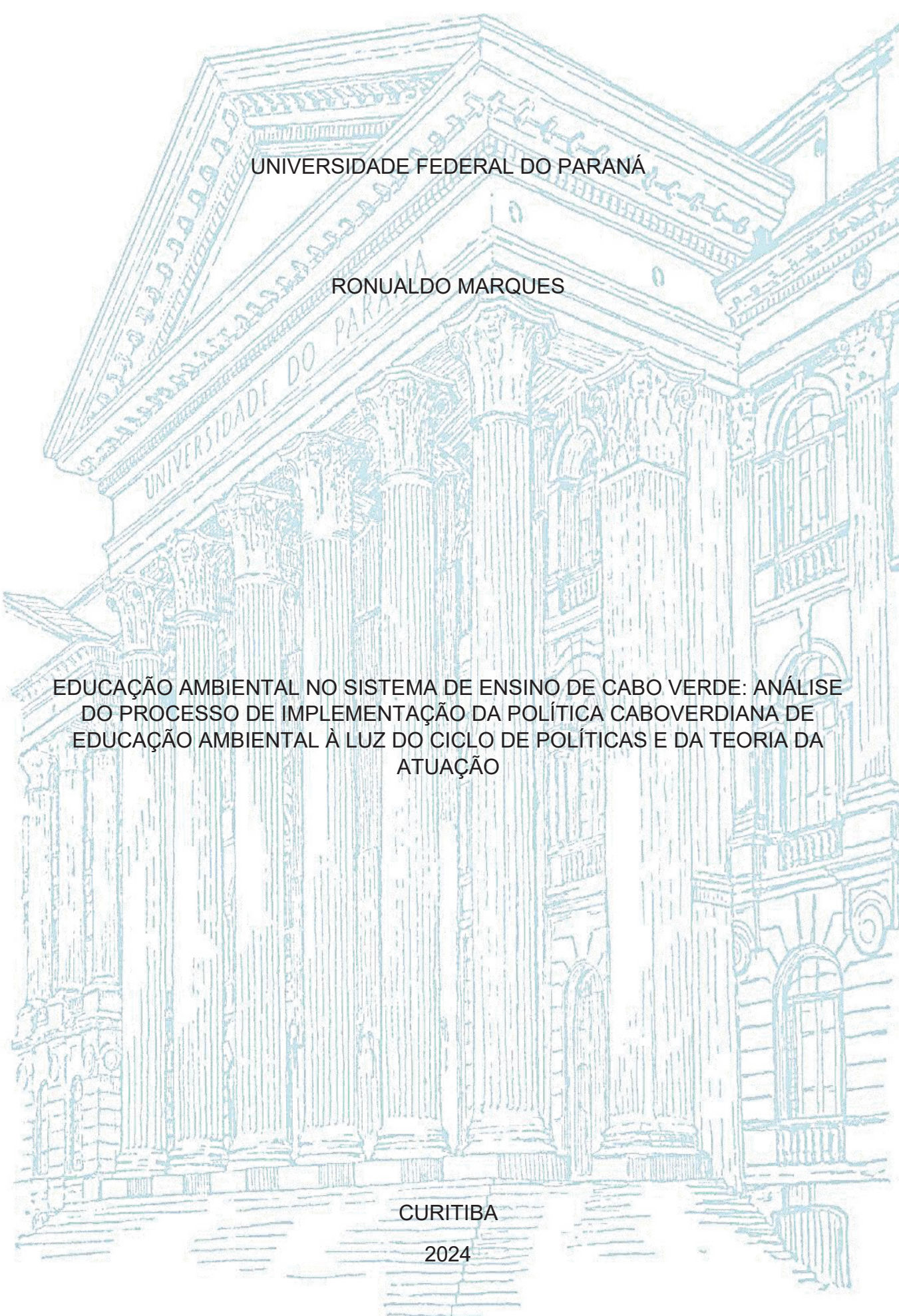




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RONUALDO MARQUES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA DE ENSINO DE CABO VERDE: ANÁLISE
DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CABOVERDIANA DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA DA
ATUAÇÃO

CURITIBA

2024

RONUALDO MARQUES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA DE ENSINO DE CABO VERDE: ANÁLISE
DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CABOVERDIANA DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DATEORIA DA
ATUAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Marques, Ronualdo.

Educação ambiental no sistema de ensino de Cabo Verde : análise do processo de implementação da política cabo-verdiana de educação ambiental à luz do Ciclo de Políticas e Teoria da Atuação / Ronualdo Marques – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Marília Andrade Torales Campos

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação ambiental – Estudo e ensino. 3. Educação e Estado. 4. Educação – Cabo verde. 5. Comunicação – Internet. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **RONUALDO MARQUES** intitulada: **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO SISTEMA DE ENSINO DE CABO VERDE: ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CABOVERDIANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL À LUZ DO CICLO DE POLÍTICAS E DA TEORIA DA ATUAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Junho de 2024.

Assinatura Eletrônica

24/07/2024 07:23:57.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

23/07/2024 15:26:24.0

DANIEL FONSECA DE ANDRADE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

20/08/2024 16:04:35.0

THAIS BRIANEZI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica

25/07/2024 15:55:36.0

ANA LORENA DE OLIVEIRA BRUEL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/07/2024 11:25:32.0

DANIELE SAHEB PEDROSO
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 383109

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 383109

DEDICATÓRIA

Meu filho amado,

Desde o momento em que te vi no dia 13 de abril de 2020, em que meu coração transbordou de emoção e que desde então, encheu de uma alegria indescritível. Você chegou como um raio de sol, iluminando minha vida com sua presença radiante num momento em que vivíamos o início da pandemia e do doutorado.

Sou grato por cada palavra de apoio, por cada gesto de carinho, por cada momento de compreensão e cumplicidade. Você tem me ensinado diariamente o que significa ser paciente, amável e solidário, mesmo quando estamos passando por momentos desafiadores.

Te ver crescer e aprender é um espetáculo que me emociona a cada dia. É um privilégio poder conciliar meus estudos com a nossa relação de papai e filho, e poder contar com o seu apoio constante.

Obrigado por todo carinho, compreensão nesse período de tantos ajustes nos horários e tantas ausências pois precisava me dedicar a pesquisa. Sei que às vezes você se sente frustrado por ter que dividir minha atenção com meus estudos.

Lembre-se sempre que você é amado, valorizado e especial. Você é a joia mais preciosa da minha vida, e eu me sinto honrado por te ter como filho.

Com amor incondicional,

Seu papai Ronualdo.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este doutorado, meu coração transborda de gratidão. Em que sou tomado por emoção ao pensar nesse momento considerando minha história de vida que me trouxe aqui. A jornada foi árdua, em meio a muitas ausências e abdições, mas recompensadora, pois trata-se da realização de um sonho, e não teria sido possível sem o apoio de pessoas que foram pilares fundamentais em cada etapa e que não me deixaram nem mesmo nas minhas ausências.

Hoje acredito que o doutorado é feito por muitas mãos, muitas pessoas fazem parte desse processo em que as vezes é preciso resiliência para vencer os medos, angustias, incertezas. E muitos nesse processo foram importantes e assim, eu gostaria de agradecer cada um nomeando, pois nesse período de doutoramento não largaram a minha mão. E por tanto carinho e cuidado eu quero agradecer.

À Marília Andrade Torales Campos, por sua mentoria, sabedoria. Agradeço por seus ensinamentos, críticas construtivas e por acreditar no meu potencial. Sua vasta experiência e conhecimento na área me inspiraram e me guiaram em cada passo do caminho. Obrigado pelo seu olhar sensível, sua atenção, paciência e excelência. Sua crença em meu potencial me deu força e confiança para perseverar nos momentos mais difíceis. A senhora me ensinou muito mais do que os conceitos da minha área de pesquisa; me ensinou a ser um pesquisador rigoroso, crítico e resiliente.

À banca examinadora constituída pelos professores: Prof.^a. Dr^a. Thais Brianezi Ng, Prof. Dr. Daniel Fonseca De Andrade, Prof.^a Dr^a. Daniele Saheb Pedroso, Prof.^a. Dr^a. Ana Lorena de Oliveira Bruel, por trazerem contribuições significativas para a pesquisa com suas colocações sempre pontuais e objetivas, pois só se avança no conhecimento quando encontramos outros pares para dialetizar o que se conhece.

Aos professores da Ilha de São Vicente, Cabo Verde - África, aqui faço um agradecimento a Aidil Borges que contribuiu com a aproximação com Cabo Verde por meio de *e-mails*, reunião via *meet* e produções científicas. E agradeço imensamente ainda, aos professores participantes da pesquisa que por respeito a ética da pesquisa não nomearei, mas contribuíram para conhecer, compreender e me dar subsídios e dados para produzir o relatório de tese. Um dos meus sonhos é poder conhecer vocês pessoalmente pois sem vocês não seria possível e que dessa parceria possamos

continuar a contribuir para que a Educação Ambiental esteja cada vez mais presente e implementada no contexto escolar.

Aos meus pais, João Antônio Marques Neto e Fátima Izabel Bernardi Marques, que renunciaram a tantas coisas para me educar e ensinar, me orientando sempre a fazer tudo com responsabilidade, trabalho e dedicação. Meus maiores exemplos de seres humanos. Amo vocês incondicionalmente. Obrigado por tanto amor e cuidado para que eu pudesse buscar meus sonhos.

Ao meu amado marido, Jerry Adriano Raimundo, que me ajuda a ver a vida de outra forma e com muito amor, altruísmo e amparo dividiu comigo esse período de doutoramento, a qual tivemos que nos reinventar para que os dois pudessem fazer o doutorado, trabalhar e cuidar do nosso tão sonhado e amado filho.

Ao meu amigo, Anderson de Souza Moser “meu irmão epistemológico” muito obrigado por compartilhar ideias e me apoiar em vários momentos desta jornada, obrigado por dividir comigo as tristezas e alegrias.

Aos meus amigos de Goioerê- PR que são irmãos que a vida me deu, Alesandra Christian Abrantes, Karen Langbein Cavaleiro, Gisele Zanuto, Patrícia Gervazio, Cristina Hiroko Sakata. Obrigado pela amizade sincera, confiança e por estar comigo até mesmo na ausência.

Aos meus amigos que Curitiba, Luis Fernando Veiga, Talita Fraguas, Taianna Roland, Myriam Veiga, Karin Raphaella Silveira, Taylise Spolti, Alan Clausen da Silveira, vocês se mantiveram comigo presencial ou até mesmo por meio das redes sociais, quanto muitos sumiram. Que nossa amizade se fortaleça cada vez mais.

As minhas vizinhas Maria Madalena Gralaki Blaczyk e Franciane Silva Rauchbach pela amizade e por todos os momentos que nos ajudaram com o Davi e outras demandas, nesse período em que tivemos que organizar a rotina, e que muitas vezes, somente com a ajuda de vocês, foi possível.

Aos amigos de Umuarama, Leda Guarnieri, Danúsia Priscila Gatto, Helder Pereira da Silva, Guilherme Serafim, por sempre nos esperar com tanto carinho e fortalecer ainda mais a nossa amizade.

Aos colegas de trabalho e que se tornaram meus amigos e que me dão suporte, ombro amigo, entusiasmo, força e carinho nesse período de doutoramento, pois muitas vezes parecia que não ia dar conta de tantas demandas. Agradeço imensamente por tanto carinho e companheirismo, Larissa Monteiro Machado,

Chavelli Dominique Luiz Machado, Agnes Tarcilia Elias, Luciane de Fátima Chyla, Tatiele Chicora, Morgana Lisandra Jacon, Luana Joice Gomes Bettinghausen, Gisela Cristina Morais Felix, Eryka Kalana, Ruan Lucas Cardoso Valentim. A presença de vocês do meu lado, assume um lugar de inspiração para reunir forças, energia para prosseguir.

A Andrea Franceschini, Nadir Fernandes dos Santos, Raquel Rodrigues de Lima Simas, Graziela Ferrari Belio pelo voto de confiança e reconhecimento no meu trabalho e assim como eu lutar com responsabilidade e amorosidade para que através da educação possamos nos transformar e nos humanizar e contribuir para a transformação e humanização daqueles que se apropriam do conhecimento a partir da nossa atuação como profissionais da educação.

Aos amigos que a vida acadêmica me deu Prof.^a. Dr.^a. Claudia Regina Xavier, Prof.^a. Dr.^a Yanina Micaela Sammarco, Prof.^a Dr.^a Solange Reiguel Vieira e Prof. Me e Doutorando Diego Andrade de Jesus Lelis. Obrigado por tanta troca de experiências, diálogo e amizade.

Ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Fortes Gonzalez por sua valiosa contribuição na validação dos instrumentos da minha pesquisa. Sua expertise e conhecimento na área foram fundamentais para garantir a qualidade e confiabilidade dos dados coletados.

Aos meus colegas e amigos da Escola Municipal Guilherme Ceolin e da Unidade de Educação Integral Guilherme Ceolin. Gostaria de expressar minha sincera gratidão por todo o apoio, colaboração e amizade que recebi durante o período em que estive cursando meu doutorado. Trabalhar com cada um de vocês foi um privilégio imenso, mesmo durante o tempo em que estive me dedicando aos estudos. Vocês tornaram meu tempo na escola ainda mais especial, nesse período em que me dediquei a pesquisa.

Aos professores do PPGE que oportunizam a formação de pesquisadores e por proporcionar discussões e subsídios para construção de um trabalho que visa à qualidade e ao aprimoramento dos profissionais da educação.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde - PNEA (2013-2022). Caracterizou-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, a partir do método do estudo de caso (André, 2005; Martins, 2008; Yin, 2015), e epistemologia pluralista (Mainardes, 2018), fundamentada nas aproximações da abordagem do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; 1992; Mainardes, 2006) tendo como enfoque na implementação, da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), pondo em foco a interpretação e a tradução da política no contexto da prática e de diversos autores do campo Educação Ambiental (EA) tais como (Layrargues, 2002; Loureiro, 2002; Sorrentino *et al.*, 2005; Carvalho, 2006; Dias, 2004; Torales, 2006; Barbieri, Silva, 2011; Guimarães, 2014; Biasoli; Sorrentino, 2018). A pesquisa foi realizada com professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde. A análise e tratamento dos dados embasou-se no método de análise de conteúdo (Bardin, 2011) com auxílio do software de análise qualitativa QDA Miner Lite. Os resultados e discussões são apresentados a partir das inferências dos professores a partir das suas vivências e experiências considerando o contexto da prática do Ciclo de Políticas e da interpretação e tradução da Política Nacional de Cabo Verde. Os resultados revelaram que apesar dos docentes compreender a importância da Educação Ambiental e fazer relações com o cotidiano e com sua prática pedagógica de forma contextualizada, demonstram que os professores não conhecem os instrumentos da Política Nacional de Educação Ambiental a partir da atuação do Estado, e assim, a Interpretação e a Tradução da política ambiental caboverdiana por eles, ocorrem por outros instrumentos a partir da sua formação, experiências, documentos curriculares, crenças pessoais, valores e consciência ecológica, que resultam em situações que movimentam e transformam as políticas, que são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. A análise da implementação da PNEA, mostrou as fragilidades e as potencialidades no campo institucional e individual. No âmbito da potencialidade institucional, foi identificado um histórico sólido de políticas públicas ambientais; por outro lado, no que diz respeito à fragilidade institucional, percebe-se que as medidas e estratégias delineadas na PNEA, para o período de 2013 a 2022 não produziram os resultados esperados conforme o documento da política. A intervenção do Estado para implementar e fomentar iniciativas nas escolas visando fortalecer a EA, através de uma abordagem transversal e interdisciplinar, foi limitada, o que impede sua consolidação de forma contínua e efetiva no ambiente escolar. No que diz respeito às potencialidades individuais, foi observado que os professores que lecionam nas escolas reconhecem a relevância da EA no processo educativo e, por conseguinte, adaptam suas práticas pedagógicas para incluir a EA sempre que possível. Por outro lado, no âmbito das fragilidades individuais, nota-se a ausência de formação específica e contínua em EA para que os professores se sintam mais capacitados para abordar esse tema; escassez de materiais didáticos alinhados com o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e com a realidade local; sobrecarga de trabalho e excesso de burocracia; falta de integração entre as diversas áreas do conhecimento; carência de infraestrutura adequada para a realização de atividades de EA, como laboratórios, bibliotecas e espaços verdes; falta de apoio e envolvimento da comunidade escolar; falta de reconhecimento da importância da EA como uma área prioritária e como parte essencial da educação, o que dificulta a obtenção de recursos financeiros e humanos para sua implementação; e ausência de políticas públicas de apoio e afirmativas para a integração e consolidação da EA no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ciclo de políticas. Política Educacional. Políticas públicas. Teoria da Atuação.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how a group of public school teachers on the island of São Vicente act in the implementation process based on the interpretation and translation of Cape Verde's National Environmental Education Policy - PNEA (2013-2022). It was characterized as qualitative research, based on the case study method (André, 2005; Martins, 2008; Yin, 2015), and pluralist epistemology (Mainardes, 2018), based on the approaches of the Policy Cycle approach (Ball; Bowe; 1992; Mainardes, 2006) with a focus on implementation, the Theory of Action (Ball; Maguire; Braun, 2016), focusing on the interpretation and translation of policy in the context of practice and various authors in the field of Environmental Education (EE) such as (Layrargues, 2002; Loureiro, 2002; Sorrentino *et al.*, 2005; Carvalho, 2006; Dias, 2004; Torales, 2006; Barbieri, Silva, 2011; Guimarães, 2014; Biasoli; Sorrentino, 2018). The research was carried out with teachers working in public schools on the island of São Vicente, Cape Verde. The data was analyzed and processed using the content analysis method (Bardin, 2011) with the aid of the QDA Miner Lite qualitative analysis software. The results and discussions are presented based on the teachers' inferences from their lives and experiences, considering the context of the practice of the Policy Cycle and the interpretation and translation of Cape Verde's National Policy. The results show that although the teachers understand the importance of environmental education and relate it to everyday life and their teaching practice in a contextualized way, they do not know the instruments of the National Environmental Education Policy based on the actions of the state, Their interpretation and translation of Cape Verde's environmental policy takes place through other instruments based on their training, experiences, curriculum documents, personal beliefs, values and ecological awareness, which result in situations that move and transform policies, which are subject to processes of interpretation, reinterpretation, translation, creation and re-creation. The analysis of the implementation of the PNEA showed weaknesses and potential in the institutional and individual fields. In terms of institutional potential, a solid track record of environmental public policies was identified; on the other hand, with regard to institutional weakness, it can be seen that the measures and strategies outlined in the PNEA for the period from 2013 to 2022 have not produced the expected results according to the policy document. State intervention to implement and foster initiatives in schools aimed at strengthening environmental education through a cross-cutting and interdisciplinary approach has been limited, which prevents its continuous and effective consolidation in the school environment. As far as individual potential is concerned, it was observed that the teachers who teach in the schools recognize the relevance of environmental education in the educational process and therefore adapt their pedagogical practices to include environmental education whenever possible. On the other hand, in the area of individual weaknesses, there is a lack of specific and continuous training in environmental education so that teachers feel more qualified to address this issue; a shortage of teaching materials in line with the National Environmental Education Plan (PNEA) and the local reality; work overload and excessive bureaucracy; a lack of integration between the various areas of knowledge; lack of adequate infrastructure for carrying out environmental education activities, such as laboratories, libraries and green spaces; lack of support and involvement from the school community; lack of recognition of the importance of environmental education as a priority area and as an essential part of education, which makes it difficult to obtain financial and human resources for its implementation; and lack of supportive and affirmative public policies for the integration and consolidation of environmental education in the school environment.

Keywords: Environmental education. Policy cycle. Educational policy. Public policies. Theory of Action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Enquadramento/Localização de Cabo Verde	52
Figura 02	Recenseamento Geral da População e Habitação RGPH (2021).	60
Figura 03	Organização do Sistema Educativo da Cabo Verde	81
Figura 04	Recenseamento do Sistema de Ensino de Cabo Verde	85
Figura 05	Perfil dos/as professores/as de Cabo Verde segundo sua qualificação e/ou perfil	86
Figura 06	Representação dos contextos do ciclo de políticas	112
Figura 07	Modelos <i>Top-down</i> (A)	138
Figura 08	Visão do policy cycle como um processo simples e linear	139
Figura 09	Modelo Bottom-up (B)	141
Figura 10	O ciclo de política como aprendizado	145
Figura 11	Tipos básicos de projetos para estudo de caso	193
Figura 12	Etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)	216
Figura 13	Interface do QDA Miner Lite	218
Figura 14	Corpus da pesquisa como casos separados	219
Figura 15	As categorias a priori e posteriori	220
Figura 16	Categorização no software QDA Miner Lite	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Proposições teóricas relacionadas à questão específica 1 (Q1).	35
Quadro 02	Proposições teóricas relacionadas à questão específica 2 (Q2).	36
Quadro 03	Proposições teóricas relacionadas à questão específica 3 (Q3).	37
Quadro 04	Proposições teóricas relacionadas à questão específica 4 (Q4).	37
Quadro 05	Principais Tratados internacionais para a “Educação Para Todos” que contribuem com as Políticas Públicas do Sistema Público de ensino de Cabo Verde	72
Quadro 06	Grade Curricular do Sistema de Ensino de Cabo Verde	83
Quadro 07	As fases do ciclo de política (<i>policy cycle</i>)	107
Quadro 08	Modelos analíticos para a implementação de políticas Públicas	136
Quadro 09	Características e concepções das correntes político pedagógicas em Educação Ambiental	156
Quadro 10	Situações relevantes para o planejamento de diferentes métodos e estratégias de pesquisa	187
Quadro 11	Publicações que fazem referência as Políticas Públicas e Educação Ambiental em Cabo Verde	190
Quadro 12	Componentes do projeto de pesquisa	195
Quadro 13	Perfil dos professores participantes da pesquisa que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Perfil dos(as) professores(as) de Cabo Verde segundo sua qualificação e/ou perfil profissional	87
Tabela 02	Compreensão do conceito de Educação Ambiental	228
Tabela 03	Inferências sobre a Importância da Educação Ambiental	231
Tabela 04	Relação em que os professores associam a Educação Ambiental com o cotidiano	234
Tabela 05	Relação da Educação Ambiental com a Prática pedagógica	241
Tabela 06	Compreensão acerca da Educação Ambiental disciplina versus transversal	244
Tabela 07	A compreensão quanto a transversalidade da Educação Ambiental	247
Tabela 08	Acesso a Política Nacional de Educação Ambiental pelos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente de Cabo Verde	260
Tabela 09	Compreensão das linguagens da política	268
Tabela 10	Análise crítica do contexto da escola	272
Tabela 11	Configuração e Inserção da Educação da Educação através do apoio institucional	278
Tabela 12	Percepção dos professores quanto a inserção e configuração da Educação Ambiental no currículo escolar	284
Tabela 13	Conceitos e temáticas relacionadas a Educação Ambiental presentes nos Livros Didáticos de Cabo Verde do 1º-a a 9º-a ano/classes	288
Tabela 14	Inferências acerca do Planejamento da escolar com a Educação Ambiental	295
Tabela 15	Organizações Não Governamentais - ONG's em Cabo Verde	302
Tabela 16	Encaminhamentos metodológicos para inserção da Educação Ambiental no contexto da prática	310
Tabela 17	Autonomia do professor no trabalho com a Educação Ambiental	317
Tabela 18	Participação da comunidade escolar e famílias nas escolas	322
Tabela 19	Avaliação dos professores quanto ao trabalho desenvolvido no contexto da prática para a implementação das políticas públicas de Educação Ambiental	324

TABELA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CV	Cabo Verde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
CILSS	Comitê interestados para a Luta Contra a Seca no Sahel
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP
DGA	Direção Geral do Ambiente
EA	Educação Ambiental
INE	Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde
LBSE	Lei de Bases de do Sistema Educativo
MINEDU	Ministério da Educação de Cabo Verde
MpD	Movimento para a Democracia
OBS	Open Broadcaster Software
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEA	Plano Nacional de Educação Ambiental
PFIE	Programa de Formação e Informação para o Ambiente
PANA	Plano de Ação Nacional para o Ambiente
PAIS	Plano Ambiental Intersetorial: Ambiente e Educação, Formação e Informação e Sensibilização
PAIGC	Partido Africano de Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde
PAICV	Partido Africano de Independência de Cabo Verde
PALOPs	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PND	Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PIB	Produto Interno Bruto
QDA	Qualitative data analysis
SEPA	Secretariado Executivo para o Ambiente
UCID	União Cabo-Verdiana Independente e Democrática
UPICV	União dos Povos das Ilhas de Cabo Verde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNICV	Universidade Pública de Cabo Verde
TCUISV	Termo de Solicitação de uso de imagem e/ou som de voz
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	17
1.1 A GÊNESE DA PESQUISA	25
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA	31
1.3 OBJETIVOS	34
1.3.1 Objetivo Geral	34
1.3.2 Objetivos específicos	34
1.4 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS	35
1.5 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR	39
1.6 A ESTRUTURA DA TESE	48
2. ASPECTOS GERAIS DE CABO VERDE.....	51
2.1 CARACTERIZAÇÃO DE CABO VERDE	51
2.1.1 Aspectos geográficos e ambientais	51
2.1.2 Aspectos da caracterização histórica e social	57
2.1.3 Aspectos gerais da Cultura.....	61
2.1.4 Aspectos econômicos	62
2.1.5 Caracterização política	65
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE CABO VERDE	69
2.2.1 A organização dos sistemas de ensino em Cabo Verde	76
2.3 UMA BREVE RETROSPECTIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS SISTEMAS DE ENSINO DE CABO VERDE	77
2.3.1 A Grade Curricular do Sistema de Ensino de Cabo Verde	83
2.3.2 População escolar de Cabo Verde	84
2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: IDENTIDADE(S) DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM CABO VERDE.....	89
2.4.1 A política de Educação Ambiental em Cabo Verde	90
3. POLÍTICAS PÚBLICAS: TIPOLOGIAS E DIMENSÕES ENTRE CICLO DE POLÍTICAS, ATUAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	101
3.1 Políticas Públicas: conceitos, paradigmas e epistemologias.....	101
3.2 A abordagem do ciclo de políticas e a Teoria de Atuação no processo de implementação de políticas públicas	105
3.3 O processo de implementação e da atuação na política pública em ação	115
3.4 Contribuições da Teoria da Atuação a partir da interpretação e tradução das políticas no contexto da prática.....	126
3.5. Modelos analíticos para a implementação de políticas Públicas	136
4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE CONCEITOS E PARADIGMAS.....	148
4.1 Educação Ambiental: um elo entre fontes epistemológicas e tendências político-pedagógicas	154

4.2 Educação Ambiental entre possibilidades e desafios do campo político e educacional	170
4.3 A Educação Ambiental na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade.....	173
5. METODOLOGIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	182
5.1 Justificativa para escolha do método: Estudo de caso	186
5.2 Projeto do estudo de caso.....	193
5.3 Protocolo para estudo de caso	196
5.4 Definição do Campo e dos Participantes da Pesquisa	196
5.4.1 Adequação da Pesquisa em Decorrencia do contexto internacional.....	199
5.5 PRODUÇÃO DOS DADOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	202
5.5.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	203
5.5.1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	203
5.5.1.2 GRUPO FOCAL	205
5.5.1.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	210
5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	214
5.6.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO	214
6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	224
6.1 Compreensão da Educação Ambiental pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde	224
6.2 A Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.	258
6.3 Configuração e Inserção da Educação Ambiental nas escolas Públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde	278
6.4 Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática pelos professores nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.	309
CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
REFERÊNCIAS	344
APÊNDICES	366
APÊNDICE - I - QUESTIONÁRIO - GOOGLE FORMS	366
APÊNDICE - II - Roteiro de trabalho do Grupo Focal	368
APÊNDICE III - Roteiro semiestruturado para realização das Entrevistas com os professores de Cabo Verde (CV)	369
ANEXOS	374
ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	374

1.INTRODUÇÃO

A presente tese se propõe a investigar a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em Cabo Verde, explorando sua dinâmica no contexto educacional do país. O estudo ocorre com um grupo de professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde. Ao adentrar o âmbito da educação, nossa pesquisa busca compreender não apenas os mecanismos formais de implementação da PNEA, mas também sua integração prática no sistema educacional cabo-verdiano. Nossa abordagem se enraíza na intersecção entre a Educação Ambiental e as políticas públicas ambientais e educacionais, visando não só analisar a eficácia das medidas adotadas, mas também entender os desafios enfrentados e as oportunidades emergentes nesse processo.

Para situarmos, o cenário onde ocorreu a pesquisa, temos que Cabo Verde é um país insular localizado no Oceano Atlântico central, é um arquipélago de origem vulcânica constituído por dez ilhas pequenas e montanhosas. Cabo Verde enfrenta enormes desafios socioambientais por ser vulnerável ecologicamente, economicamente e socialmente, possuindo problemas ambientais oriundos da seca e da desertificação que trouxe consequências gravíssimas para a sociedade, a fauna e a flora, os quais mereceram atenção nas políticas ambientais traçadas pelos sucessivos governos em Cabo Verde (Borges, 2007, Medina, Gomes, 2015).

Com recursos naturais limitados, um ecossistema frágil e degradado, principalmente pelas atividades humanas, acompanhado da exploração e depredação dos escassos recursos naturais para a satisfação das necessidades da população, uma economia vulnerável e dependente fortemente de recursos naturais e diretamente ligada ao clima, com condicionantes climáticos decorrentes da sua localização geográfica, as ilhas de Cabo Verde enfrentam grandes dificuldades para atender às necessidades sociais e econômicas da população em crescimento, de forma sustentável (Medina, Gomes, 2015).

Medina e Gomes (2015) consideram ainda que muitas das atividades humanas, em conjunto com as características geoclimáticas do país, têm provocado mudanças nos ecossistemas, originando vários problemas ambientais, ameaçando e provocando a extinção de muitas espécies e, a longo prazo, a sustentabilidade do país. Uma das principais causas da degradação ambiental e perda da biodiversidade em Cabo Verde tem a ver com o deficiente conhecimento e a falta de consciencialização ambiental da

população (Medina, Gomes, 2015; Mahot, 2014) que são “fatores de agravamento da vulnerabilidade dos indivíduos e das comunidades” (Pnud, 2014, p. 1).

Nesse contexto, as políticas públicas concernentes à variável ambiental podem contribuir com a inserção da Educação Ambiental no processo educativo caboverdiano, visto que ela pode garantir que a comunidade escolar aprenda e se envolva com as questões ambientais e entendam a importância e a interconexão entre os seres humanos, o meio ambiente e os recursos naturais. O sistema educacional de Cabo Verde desempenha um papel fundamental na integração de conceitos ambientais e outras iniciativas afirmativas que impulsionam o desenvolvimento do país e promovem a compreensão das questões ambientais que afetam a nação, pois compreende-se que a escola cabo-verdiana é um pilar na construção de uma sociedade mais consciente e responsável com o meio ambiente.

Contudo, é preciso considerar que o sistema educativo de Cabo Verde é recente, ao considerar seu histórico, em que no período entre “1460-1975 no Período colonial, a população nativa foi excluída do sistema de ensino, sendo utilizada apenas mão de obra e para força de trabalho” (Cassinela, 2016, p. 3), o ensino era direcionado aos que eram denominados de civilizados e que compunha os grandes centros, sendo brancos europeus e colonos que ali habitavam” (Magalhães, 2018, p. 88). Entre 1975-1990 o sistema educativo assume o lema de “Educação e equidade social”, em que em que priorizaram a massificação do ensino para toda a sua população com enfoque na alfabetização, mesmo para aqueles em idade irregular para frequentar o ensino. A partir de 1990, ano em que foi aprovada a Lei nº 103/III/1990, sobre a Lei de Bases de do Sistema Educativo – LBSE, o sistema educativo é direcionado para a educação e democracia, e desde então houve um novo modo de gerir o sistema de ensino a partir de bases democráticas e pluripartidárias, respeitando os outros e suas ideias fomentando ações afirmativas e políticas públicas que respondesse as demandas dos cidadãos naturais de Cabo Verde (Cassinela, 2016, p. 3).

Nesse contexto, a Educação Ambiental foi inserida no sistema caboverdiano de ensino de forma tímida pós independência até final da década de 80 (Borges, 2007). A Educação Ambiental foi consolidada nos aspectos legais de Cabo Verde como um imperativo constitucional a partir da 1ª Lei de Bases do Ambiente Lei n.º 86/IV/93 de 26 de julho, que definiu as Bases da Política do Ambiente e orienta a inclusão da componente ambiental no sistema educativo de ensino (Cabo Verde, 2003). A partir

da década de 90, foram criados diversos instrumentos e ações para fortalecer as políticas ambientais em Cabo Verde, tais como o Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA I - (1994-2004), o Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA II (2004-2014) e por último o Plano Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (2013-2022).

A Educação Ambiental é estabelecida como uma política pública que direciona a política educacional, promovendo sua integração contínua e permanente nas escolas e no currículo, com uma abordagem transversal e interdisciplinar. No entanto, frente a possíveis desafios metodológicos, a Educação Ambiental corre o risco de ser tratada de forma inadequada nas escolas, podendo ser negligenciada, superficial ou fragmentada. Essa abordagem deficiente representa um obstáculo significativo para resolver os problemas ambientais e compromete a sustentabilidade na gestão dos recursos naturais. Assim, buscamos nessa tese compreender como os professores interpretam e traduzem no contexto da prática a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde

Apesar de ser um tema transversal obrigatório nos currículos escolares e um componente crucial com potencial transformador para a sociedade, muitas escolas ainda resistem a essa demanda. Essa resistência é influenciada por diversos fatores, incluindo a falta de recursos, a inflexibilidade e organização curriculares, a percepção dos indivíduos como agentes de mudança nas questões ambientais, mas sobretudo pela necessidade de uma formação adequada tanto dos professores quanto da gestão escolar.

Nesse sentido, *compreendemos a Educação Ambiental como uma dimensão fundamental da Educação, pois reconhecemos a* interdependência entre os seres humanos e a natureza/meio ambiente, bem como a necessidade de promover valores, atitudes e habilidades que permitam uma convivência sustentável com o planeta. Nessa intersecção, entendemos que a Educação Ambiental é indissociável das políticas ambientais e educacionais, isto, significa reconhecê-la como um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e sustentável.

Nesse sentido, entendemos que se faz necessário a integração da Educação Ambiental como uma temática transversal em todos os níveis e áreas do currículo educacional, pois dessa forma, ela propõe uma visão mais holística ao promover uma

compreensão mais profunda das questões ambientais, incentivando a reflexão crítica e ações concretas para a conservação, preservação, proteção e recuperação do ambiente e dos recursos naturais disponíveis para a existência de todas as formas de vida, bem como das gerações futuras.

Em um mundo cada vez mais globalizado, os problemas ambientais e de desenvolvimento não são somente causados por fatores físicos ou biológicos”, e que “é necessário uma compreensão das partes que se articulam com os elementos estéticos, sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais” (Tilbury, 1995). Observa-se que o modelo de sociedade é guiado pelos princípios do sistema capitalista, que tem a sua ênfase no lucro e na acumulação de riquezas, que muitas vezes resulta em práticas predatórias em relação aos recursos naturais, natureza/meio ambiente provocados pela ação antrópica.

Essas ações antrópicas vêm intensificando os problemas ambientais que são provocadas pela degradação e exploração ambiental e que altera de forma negativa a natureza e/ou meio ambiente. Como consequências desses processos, vemos a acentuação das mudanças climáticas, poluição ambiental, perda da biodiversidade, degradação ambiental, esgotamento dos recursos hídricos, acidificação dos oceanos entre inúmeros outros problemas que afetam a existência da vida no planeta. Esses problemas ambientais provocam uma crise ambiental com dimensão local e planetária/global e afeta a qualidade de todas as formas de vida no planeta terra.

Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) emerge como uma semente de esperança, capaz de nos educar e reeducar para uma sociedade mais sensível, consciente, crítica, responsável e atuantes a partir de ações com a natureza/meio ambiente. Para que essa semente floresça, é fundamental o diálogo entre a EA, as Políticas Públicas e as Políticas Educacionais, tecendo uma rede de ações coesas e eficazes afim de minimizar, reduzir e/ou dizimar os efeitos perversos das ações antrópicas sobre a natureza/meio ambiente. Partindo do pressuposto que a escola não está e não deve estar alheia a esses problemas e crise ambiental que se acentua, assim, esses problemas e questões ambientais que implicam sobre a existência da vida devem ser tratados na escola e no currículo escolar.

Ao interrelacionar a Educação Ambiental com as políticas públicas e educacionais entendem-se que esse processo pode ser crucial para a reversão da crise ambiental, pois, através dessa convergência, podemos fomentar uma

consciência ambiental crítica e engajada, capacitando indivíduos e comunidades para agir em prol da natureza e do meio ambiente. Nesse sentido a Educação Ambiental pode ser uma ferramenta importante para a reversão do quadro de crise ambiental, ajudando a conservar, preservar, proteger, recuperar e ressignificar a relação do ser humano, sociedade e a natureza/meio ambiente através da promoção de novas posturas de utilização dos recursos naturais.

Observa-se a necessidade de uma crescente internalização da problemática ambiental nos diversos setores da sociedade, que contemplem este saber ainda em construção, e este processo demanda empenho para fortalecer visões integradoras que centradas no desenvolvimento, estimulem uma reflexão sobre a diversidade e a construção de sentidos em torno das relações entre ser humano, sociedade e natureza/ambiente, além dos riscos ambientais em escala local e global.

Dessa forma, a Educação Ambiental no processo educativo e/ou formação escolar se perfaz como um processo essencial, contínuo e/ou permanente, pois reafirma-se o seu papel como instrumento chave para sensibilização e ressignificação da relação do ser humano, sociedade e natureza/ambiente, buscando a transformação do cenário atual que nos leva a uma crise ambiental mundial.

Ao inserir a Educação Ambiental no rol do debate sobre os efeitos da crise ambiental, compreende-se que a crise ambiental é acarretada pelo ritmo acelerado do processo de globalização, em que o sistema capitalista busca a obtenção de lucro e acumulação de capital em detrimento da exploração dos recursos naturais causando impactos que ameaçam a sobrevivência da vida no nosso planeta.

Esses impactos e problemas ambientais comprometem o bem-estar da sociedade. Para atender às suas necessidades, garantir direitos e promover o bem-estar da população, é fundamental focar na construção/formulação, implementação e avaliação das políticas públicas ambientais e educacionais que podem ser direcionadas aos setores responsáveis, para viabilizar e garantir que a Educação Ambiental esteja presente no contexto escolar de forma articulada no currículo de forma transversal, interdisciplinar fortalecendo o desenvolvimento pedagógico e cooperando com o processo de aprendizagem dos estudantes e se estendendo a comunidade escolar a fim de reverter o quadro de crise ambiental.

Partimos da compreensão que a escola é uma instituição capaz de proporcionar uma visão transformadora da realidade socioambiental por meio da

Educação Ambiental”, desenvolvendo nos alunos um espírito democrático, pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, com capacidade de avaliarem com uma visão crítica e criativa a sociedade da fazem parte e se empenharem na sua transformação (Varela, 2017).

Nesse cenário, o ser humano é um agente chave de transformação do ambiente natural, e vem, há milênios, promovendo alterações em todos os seus segmentos. A assimetria existente entre o caminhar civilizatório e o constitucionalismo por meio das políticas públicas, demonstrou que os direitos fundamentais não são estanques, pelo contrário, são construídos e agregam valores, consoante os anseios que emergem do corpo social.

Nesse debate a presente tese se insere no âmbito da educação, na intersecção entre os campos científicos da Educação Ambiental e o da Política Educacional. A articulação entre estes dois campos teórico-práticos é impulsionada pelas suas características comuns, “ambas reconhecidas como espaços de lutas, pressões sociais, disputas de poder e relações de forças entre os diferentes agentes políticos” (Vieira, 2021, p.19).

Nessa articulação, entre teoria e prática compreende-se a importância do diálogo entre os diferentes agentes políticos envolvidos nesses campos, para conduzir estratégias efetivas e que assegure que os resultados e impactos da política pública sejam satisfatórios ao atingir seus objetivos de maneira eficaz. Partindo do entendimento que, a teoria embasa e orienta a prática, fornecendo referências e moldando os caminhos a serem seguidos, e, a prática testa e valida a teoria, permitindo que ela seja constantemente aprimorada e adaptada à realidade.

Nessa tessitura, em que dois campos se complementam e interatuam com elementos do campo educacional, político, cultural e social, tendo em vista características comuns, marcadas por lutas, pressões sociais e relações de poder e força, emerge o campo da Educação Ambiental. Neste sentido, vale destacar que a Educação Ambiental se constituiu ao longo de sua trajetória como uma política pública, a partir de um processo dialético entre Estado e sociedade civil (Sorrentino *et al.*, 2005).

Diante dessa intersecção entre os campos científicos, as políticas e programas públicos são enraizados em metodologias pedagógicas estruturadas com estratégias, ações e metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo no seu processo de

implementação. Cientes da sistematicidade, complexidade e das interligações existentes entre os dispositivos e instrumentos e os agentes políticos envolvidos, diante da intrincada e rica teia da vida é imprescindível que estes dispositivos sejam conhecidos, compreendidos, interpretados e em constantes debates em suas várias instâncias para que de fato a Educação Ambiental possa ser promovida, incentivada nas escolas como uma dimensão da educação e esteja inserida no currículo escolar de forma articulada sob a égide da transversalidade e da interdisciplinaridade.

A presente pesquisa está orientada por um questionamento que provoca certo desassossego no pesquisador. Neste caso, essa preocupação partiu das questões entre as políticas ambientais e as políticas educacionais que refletem com a Educação Ambiental está inserida e configurada no sistema público de ensino de Cabo Verde, África. O estudo foi conduzido a partir do panorama das políticas públicas concernentes a Educação Ambiental e nos indicadores socioeconômicos de Cabo Verde (CV), para compreender com mais profundidade como as Políticas Públicas concernentes a Educação Ambiental vem sendo interpretadas e traduzidas no contexto da prática no processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no sistema público de ensino de Cabo Verde (CV), na Ilha de São Vicente.

Nesse contexto, essa pesquisa busca evidenciar, como base no ciclo de políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) e da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), um conjunto teórico, epistemológico e metodológico capaz de fundamentar, revelar os fenômenos envolvidos e/ou observados a fim de compreender como os professores atuam na das políticas públicas nas escolas, uma vez que estas poderiam desvelar como as Políticas Públicas atinentes a Educação Ambiental vem sendo implementadas a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática no sistema público de ensino de Cabo Verde, na Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Cabe ressaltar que o Ciclo de Política, em diálogo com a Teoria da Atuação dão ideias de circularidade, não há começo nem fim e trazem um olhar de entendimento sobre as políticas de acordo com a sua história. Os contextos do ciclo não são lineares nem hierárquicos, assim elas se interrelacionam e se (re)significam à medida que a própria política acontece.

Acrescentamos, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15) que a política “não é feita em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora para dentro e de dentro para fora”. Nesse sentido, a escola também é lugar de produção da política. A Teoria da atuação nos lembra que a implementação das políticas públicas não é um processo linear e automático. Os atores, como professores, gestores e alunos, assumem um papel central, interpretando e adaptando as políticas às suas realidades e necessidades, pois em seu contato direto com os estudantes, moldam a implementação da Educação Ambiental a partir das suas crenças, valores, experiência e capacidade de adaptação influenciam diretamente o sucesso das políticas a partir da sua tomada de decisões.

Assim, entendemos que a escola para além de um espaço de implementar políticas públicas, também é lugar de produção da política e neste estudo, portanto, buscamos analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação¹ a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde

Dessa forma, esta pesquisa apresenta a análise da implementação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA, realizada com a participação de diversos atores “professores” que protagonizam as políticas públicas e a inserção da Educação Ambiental nas escolas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde que integram o sistema público de ensino do país.

Nesta introdução, lançamos as bases para uma exploração mais profunda do tema. Abordaremos o estudo a partir da última política ambiental caboverdiana que é o Plano Nacional de Educação Ambiental em Cabo Verde (2013-2022), a partir das experiências, estratégias e encaminhamentos para possibilitar o reforço institucional da Educação Ambiental no sistema público de ensino do país, visando fortalecer a atuação dos profissionais da educação e o papel destes na construção de uma cultura

¹ Entendemos que os professores ou aqueles que atuam na implementação das políticas públicas não se baseiam em um texto específico da política, mas sim em uma ampla variedade de repertórios que ocorrem e incluem sua formação, experiências, crenças pessoais, valores, documentos curriculares e consciência ecológica que será latente em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a prática pedagógica dos professores, ao implementar políticas públicas, é moldada por uma rede complexa de fatores, partindo de que as práticas pedagógicas e os temas contemporâneos chegam na escola conforme chegam na sociedade. A implementação é compreendida como processos que visam a execução prática das políticas públicas, e a atuação abrange as interações e influências dos diversos atores envolvidos em seus campos, espaços de atuação nas políticas públicas que contribuem para a implementação das políticas públicas.

ambiental na escola que versem sobre a atuação na Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

1.1 A GÊNESE DA PESQUISA

O estudo inicial foi conduzido a partir do estudo das políticas públicas com enfoque nas políticas públicas ambientais e educacionais, partindo da intencionalidade de compreender como a Educação Ambiental está sendo inserida e configurada no sistema público formal de ensino de Cabo Verde.

Para efeito de contextualização, Cabo Verde (CV) é um arquipélago que se situa acerca de quinhentos quilômetros (500 km) da costa ocidental africana, possuindo uma área total de 4.033 km² de superfície marítima, situada no oceano atlântico entre a Europa, África e América. O arquipélago é constituído por dez ilhas e vários ilhéus, divididos em dois grupos: o de Sotavento no Sul, abarcando as ilhas de Santiago, Fogo, Maio, Brava e os ilhéus Secos e Rombos, e o grupo de Barlavento Norte, de que fazem parte Boavista, Santa Luzia, Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e os ilhéus Branco e Raso. Todas estas ilhas são habitadas, com excepção da ilha de Santa Luzia e os ilhéus.

Cabo Verde (CV) começou progressivamente a estruturar-se, quer com o povoamento das ilhas, quer com a subsequente organização social, cultural, política, económica e administrativa. A sua história emerge da fusão com outras civilizações, concretamente europeia e Africana, fortemente marcado pelo caldeamento e sincretismo das suas instituições, seus hábitos e valores, contudo, o processo de aculturação que ocorreu na época da colonização influenciou na formação da cultura cabo-verdiana. Conseguiu-se, perante a realidade social, cultural e política, construir a identidade e o Estado-Nação sólido e singular, que une os cabo-verdianos em todas as latitudes, a partir de sua independência em 05 de julho de 1975.

Os documentos históricos que evidenciam a importância da Educação Ambiental evidenciam que Cabo Verde ao alcançar sua independência em 05 de julho de 1975, possuía um quadro de fragilidade ambiental e um cenário de crise ambiental tendo em conta as suas características naturais de reduzidas dimensões territoriais, a carência de recursos básicos como a água, os solos, a biodiversidade, os minerais estratégicos; a necessidade de alimentação e o alojamento de uma população jovem e crescente; a viabilidade e a sustentabilidade do desenvolvimento de um pequeno

estado insular em graduação para o desenvolvimento médio, perante um quadro de globalização em crise profunda (Pnea, 2013, p. 303).

Dessa forma, Cabo Verde (CV) demonstra, desde sua independência, apesar dos desafios associados a uma pequena economia insular, um progresso econômico notável desde 1990, em grande parte encabeçado pelo rápido desenvolvimento do turismo, para além do desenvolvimento social resultante da implementação de fortes políticas sociais desde os anos 70, inclusive políticas ambientais. Cabo Verde é um dos campeões entre os países da África Subsaariana em termos de redução da pobreza. As projeções de pobreza baseadas no seu crescimento econômico sugerem que as taxas de pobreza, medidas pela linha de pobreza de 5,5 dólares por dia (2011PPP), diminuíram 6 pontos percentuais entre 2015 e 2019, de 41% para 35%, o que corresponde a cerca de 23.000 pessoas que saem da pobreza. Além disso, entre 2001 e 2015, a desigualdade (medida pelo Índice de Gini) caiu de 53 para 42 (Banco Mundial, 2022).

Observou-se a partir dos dados históricos de Cabo Verde, que o período pós-independência teve a Educação Ambiental inserida na agenda política e na construção de políticas públicas que evidenciam a importância da Educação Ambiental como mecanismo para minimizar, reduzir e dizimar os problemas ambientais no país. Notou-se que desde a execução do Programa de luta contra a seca e a desertificação e os seus efeitos (1990-2000) em Cabo Verde, a Educação Ambiental foi introduzida no Ensino Formal no marco do Programa de Formação e Informação para o Ambiente (PFIE), de âmbito regional e financiado pela EU (União Europeia). A primeira fase da implementação do PFIE ocorreu apenas na ilha de Santiago, entre 1990 e 1994 (Borges, 2007), buscando a formação pedagógica de 200 professores/as de 100 escolas concernente a variável ambiental e na segunda-fase do PFIE (1995-2000) que buscou a formação de 55% dos professores a nível nacional (Borges, 2007, p. 14).

As políticas públicas direcionadas as questões ambientais de Cabo Verde em sua construção histórica de políticas públicas que inserem a Educação Ambiental são evidenciadas no Programa de luta contra a seca e a desertificação e os seus efeitos (1990-2000). Em meados da década de 90, Cabo Verde aprovou a Lei nº 86/IV/93, de 26 de julho, que define as Bases da Política do Ambiente e instituiu dois importantes instrumentos de gestão ambiental, o Plano de Ação Nacional para o Ambiente I, PANA

I (1994-2004) e o Plano de Ação Nacional para o Ambiente II, PANA II (2004-2014), com metas para institucionalização da EA no Sistema Educativo Cabo-verdiano. O PANA II, possibilitou ainda a criação de um subplano denominado como Plano Ambiental Intersectorial: Ambiente e Educação, Formação e Informação e Sensibilização – PAIS; Lei de Bases do Sistema Educativo - LSBE (2010) e na Plano/Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (2013-2022).

Posteriormente foi aprovado o Plano Nacional de Educação Ambiental – PNEA (2013-2022). Este documento foi construído destacando a importância da preservação do ambiente com alusão explícita ao papel da EA na criação de uma política educativa de “forma pluri, trans e interdisciplinarmente” diante do quadro de fragilidades ambientais do arquipélago de Cabo Verde, que nomeadamente traz a escassez de recursos naturais, vulnerabilidade em decorrência da seca e a desertificação. Essas fragilidades serviram de inspiração à adoção de uma política clara em relação a Educação Ambiental, posto que Cabo Verde apresenta características naturais reduzidas devido as suas dimensões territoriais, a carência de recursos básicos como a água, os solos, a biodiversidade, os minerais estratégicos; a necessidade de alimentação, entre outros (Pnea, 2013).

Como supracitado, Cabo Verde buscou consolidar as questões relativas a Educação Ambiental nas políticas públicas logo após sua independência com estratégias e planos de ações de forma que a Educação Ambiental estivesse na vanguarda das agendas políticas, adentrando os processos de formulação/construção e implementação das políticas ambientais de forma sistemática, contínua e permanente no país. Tais políticas contribuíram para melhorar os diversos indicadores socioeconômicos do país que vem progressivamente se fortalecendo e se destacando na construção de políticas públicas ambientais que elevem a Educação Ambiental como uma política de Estado.

Nesse seguimento, compreendemos que o contexto histórico, político, cultural, ambiental e socioeconômico entre outros fatores intervém para que a Educação Ambiental seja compreendida como uma política de Estado. Nesse sentido é preciso que os órgãos ligados ao campo educacional, ambiental e outros, assumam o compromisso na gestão educacional ao considerar a Educação Ambiental nos diversos instrumentos da política ambiental caboverdiana, para que ocorra a implementação das políticas públicas concernentes a variável ambiental, com o intuito

de minimizar impactos e para resolução de problemas que afetam o país a fim de alcançar os objetivos, metas e estratégias delineadas nas políticas públicas ambientais existentes.

Dessa forma, percebe-se que as questões ambientais adentraram as agendas políticas por meio de planos de ação e estratégias específicas, dando amparo legal para que ocorresse a formulação políticas públicas voltadas a Educação Ambiental e consequentemente, a sua implementação em seus diferentes níveis de ensino.

Diante do quadro de fragilidades, a Educação Ambiental se constitui por meio de um processo moroso, pois para a sua consolidação requer uma nova cultura, que exige um tempo de evolução social. Para isso, faz-se necessário envolver diversos atores sociais, como co-responsáveis na construção de uma sociedade sustentável, além de buscar, através da educação, repensar a Educação Ambiental como meio de despertar o sentimento de pertencimento e promover uma nova relação do ser humano com a natureza.

Assim, compreendemos que o contexto histórico, político, cultural, ambiental e socioeconômico intervém para que haja o envolvimento de diversos atores sociais (empresas, organizações governamentais e não governamentais, sociedade civil, instituições de ensino, entre outros) para que se compreenda a importância da agenda política atinente a Educação Ambiental e que ocorra constantemente a formulação, a revisão e a implementação de políticas públicas acerca da Educação Ambiental, a fim de minimizar o quadro de fragilidades, problemas e impactos que afetam a relação entre ser humano, sociedade e a natureza/ambiente.

Cabe pontuar que o objetivo geral da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (PNEA, 2013-2022), se fundamenta no intuito de

dotar o país de um instrumento orientador da implementação das políticas nacionais traçadas no domínio da Educação Ambiental como forma de promover maior cidadania ecológica, assegurar a gestão e a utilização sustentável dos recursos ambientais e de contribuir para uma melhor qualidade ambiental e para o desenvolvimento sustentável e estratégico do país (Pnea 2013, p. 303).

Nessa tessitura a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde, está diretamente ligada ao direito a educação de todos cidadãos caboverdianos para que tenham a formação humana a respeito das questões e problemáticas ambientais e atuem tanto pela participação individual e coletiva quanto a construção de valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a

conservação do meio ambiente e ao bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade da vida no planeta.

Nesse contínuo, compreendemos assim como Schmidt, Guerra e Pinto (2017), que as políticas públicas que evidenciam a Educação Ambiental “são centrais para o futuro da humanidade e de qualquer comunidade ou país, visto que as crises globais têm apontado o agravamento progressivo de muitos problemas ambientais com impactos gravosos para a vida econômica e social a várias escalas – do global ao local”. Nesse processo a Educação Ambiental pode resultar “numa ferramenta de mudança, tanto nas comunidades e/ou países a partir de suas práticas, quanto nas políticas públicas, emergindo como um instrumento crucial na transição para um modelo de sociedade mais inteligente, construtiva e sustentável” (Schmidt, Guerra, Pinto, 2017, p. 12).

Contudo, para que essa política seja efetiva, tenha efeito de fato, faz-se necessário, entre outras questões, que tanto os sujeitos que elaboram e/ou executam os projetos e programas de Educação Ambiental tenham conhecimento de quais instrumentos e estratégias devem ser aplicados a fim de contribuir com a execução e aplicabilidade da política pública no contexto para qual ela foi criada. Esclarece-se que, ao se mencionar que o desconhecimento da legislação é um dos aspectos que podem levar à não efetividade das políticas nacionais de Educação Ambiental, não se está esquecendo das contradições político-institucionais que envolvem esse campo, ou seja, apenas se chama a atenção para a necessidade da participação da sociedade civil – como estratégia de gestão descentralizada da Educação Ambiental – na formulação e no acompanhamento da implementação das decisões que forem pactuadas. Entende-se que não se pode reduzir a complexidade do ambiental à dimensão informativa, postula-se que aqueles envolvidos com os projetos e programas de Educação Ambiental têm um papel essencial na divulgação, publicização, execução ou implementação dessa política.

Dessa forma, o estabelecimento de políticas públicas demanda, para sua implementação, o planejamento das ações. Em alguns casos as políticas públicas estão organizadas em planos, programas e projetos, sendo estes, portanto, os instrumentos de planejamento e execução da política (Sotero; Sorrentino, 2010, p. 4).

Nessa tessitura, esta pesquisa se direcionou a compreender em profundidade o processo de implementação das Políticas Públicas de Educação Ambiental no

cenário da educação formal tendo com enfoque o Plano Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (2013-2022), abordada pela óptica dos professores que estão à frente do sistema público de ensino, por acreditarmos que estes contribuem diretamente com a formação da população caboverdiana, e ainda, que a práxis pedagógica dos professores concernente a variável ambiental aporta inúmeras contribuições para a inserção, configuração e debate sobre a implementação das Políticas públicas de Educação Ambiental no interior das instituições escolares, na medida em que cada um tem suas referências, seus conhecimentos e sua história.

Dessa maneira, a pesquisa está pautada em compreender esse fenômeno em profundidade e buscou a participação dos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde, tendo em vista que estes estão diretamente envolvidos no processo de formação dos caboverdianos e contribuem para que o Plano Nacional de Educação Ambiental, de fato, seja implementado por meio da inserção das temáticas ambientais em suas práticas pedagógicas e contribuindo para o reforço institucional da Educação Ambiental como um dos pilares da política caboverdiana de Educação Ambiental.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

O ser humano é um agente chave de transformação do ambiente natural, e há milênios, têm causado impactos significativos no meio ambiente, tanto direta quanto indiretamente. Declarações, leis, decretos entre outros que emergem das discussões acerca da temática ambiental a partir das Conferência de Estocolmo (1972), Encontro de Belgrado (Belgrado, 1975), Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (Tbilisi, 1977), tanto a nível internacional como nacional, em Cabo Verde e no mundo, sugerem ideias comprometidas com objetivos firmes acerca dos cuidados com o meio ambiente, com a finalidade de oferecer condições favoráveis à vida no planeta. Há que se reconhecer, então, a importância da inserção da Educação Ambiental no contexto do currículo escolar e na prática pedagógica que possibilite a formação dos estudantes quanto às questões ambientais.

Desse modo, evidencia-se a importância da formação humana no que se refere as questões ambientais, pois esta formação é que conduz suas atitudes e o modo em que o ser humano promove ações e também alterações no ambiente e ainda, atua na transformação do ambiente natural a partir dos contextos políticos, históricos, culturais e socioeconômicos.

Com esses pressupostos, as políticas públicas direcionadas a Educação Ambiental sugerem ideias comprometidas com objetivos firmes acerca das questões concernentes ao meio ambiente, com a finalidade de oferecer condições favoráveis à vida de gerações futuras.

Dessa forma, as políticas públicas caboverdianas propõem e buscam através de planos de ações criar estratégias para a implementação da Educação Ambiental no sistema público de ensino como tema interdisciplinar e transversal, numa aposta em que todos cidadãos tornassem co-responsáveis na construção de uma sociedade sustentável (Pnea, 2014, p. 315).

Diante desse contexto em que se apresenta a problemática desta pesquisa a questão central e orientadora da pesquisa é:

- ❖ Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde interpretam e traduzem no contexto da prática a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde?

Para responder adequadamente a essa questão central e orientadora, apresentam-se as questões específicas complementares:

- ❖ Questão 1 (Q1). Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente de Cabo Verde compreendem a Educação Ambiental?
- ❖ Questão 2 (Q2). Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente interpretam a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde?
- ❖ Questão 3 (Q3). Como a interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente contribuíram para a inserção da Educação Ambiental na escola, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas?
- ❖ Questão 4 (Q.4). Como a tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores possibilita desenvolver práticas pedagógicas para atuação e implementação das Políticas Públicas de Educação Ambiental no sistema público de ensino de Cabo Verde?

Nesse sentido, delineamos a problemática desta investigação acerca da atuação nas políticas públicas de Educação Ambiental pelos professores no contexto da prática com enfoque em como estes interpretam e traduzem a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, tendo que estes atores contribuem para a implementação desta política num processo formação em que essa formação possa contribuir para o desenvolvimento de habilidade, competências e potencialidades ao abordar as questões ambientais que contribua para o pleno desenvolvimento de um país, considerando o equilíbrio entre o desenvolvimento e a natureza/meio ambiente a partir das questões culturais, políticas, sociais, econômicas, ambientais. Nesse sentido a Educação Ambiental pode ser um instrumento educativo capaz de promover a mudança de valores e atitudes, levando os indivíduos a adotarem ações de respeito, harmonia, equilíbrio e atitudes sustentáveis para a sua conservação, preservação, proteção restauração e recuperação.

Observa-se no cerne dos objetivos da Educação Ambiental tanto a nível internacional e nacional o apelo e anseio para a formação humana de uma consciência ambiental, ética, com valores e atitudes, técnicas e comportamentais no sentido do desenvolvimento que minimize os impactos no ambiente e comprometida com a valorização e o respeito entre as relações entre ser humano, sociedade e natureza/ambiente.

Entretanto, em relação a execução da Política Nacional de Educação Ambiental como uma política pública, se faz necessário acompanhar e avaliar todas os processos e etapas, bem como a sua implementação para que se possa obter avanços, superar dificuldades e reavaliar as ações e estratégias para que se alcance de fato aplicabilidade, reconfiguração e implementação de forma plena no sistema público de ensino.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

- Analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

1.3.2 Objetivos específicos

- ❖ Analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde compreendem a Educação Ambiental.
- ❖ Compreender como a Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental contribuem para a inserção da Educação Ambiental na escola.
- ❖ Identificar como e quais encaminhamentos e estratégias metodológicas os professores utilizam para inserir a Educação Ambiental nas suas práticas pedagógicas.
- ❖ Caracterizar/qualificar as potencialidades e fragilidades no contexto da prática de um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente a partir das estratégias utilizadas na interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental.

1.4 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Definidos a(s) questão(ões) e objetivo(s) da pesquisa, entende-se que algumas proposições teóricas e/ou hipóteses também podem servir de base-orientadora nesse processo, uma vez que os mesmos são tomados como pontos de referência para os postulados teórico metodológicos em construção segundo a Metodologia do Estudo de Caso proposto por Yin (2015).

As proposições teóricas assumem o papel de bússolas, orientando o investigador em sua jornada em busca de respostas. São enunciados que traçam conexões entre os conceitos e variáveis que compõem o estudo, servindo como lentes para interpretar e analisar os dados coletados. Nesse sentido, as proposições teóricas nessa tese funcionam como faróis que iluminam o caminho, guiando o pesquisador na busca por evidências que confirmem ou refutem suas hipóteses. Elas servem como alicerces para a construção de um conhecimento sólido e confiável, permitindo que o investigador navegue pelos meandros da pesquisa com clareza e propósito.

As proposições teóricas e/ou hipóteses apresentadas a seguir direcionam este estudo de caso que objetiva “Analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde”. Dessa maneira as proposições teóricas e/ou hipóteses estão agrupadas de acordo com as questões específicas apresentadas (item 1.2) desta pesquisa a que estão vinculadas aos Quadros 01, 02, 03, 04, apresentados a seguir. Justificativas referentes a cada proposição também foram apresentadas, nos respectivos quadros.

QUADRO 01: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À QUESTÃO ESPECÍFICA 1 (Q1).

Questão 1 (Q1). Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente de Cabo Verde compreende a Educação Ambiental?

Proposição Teórica 1 (P1): A Educação Ambiental pode ser compreendida como meio de transformação e desenvolvimento pessoal do sujeito, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA.

Proposição Teórica 2 (P2): A Educação Ambiental poder ser compreendida como meio de transformação do sujeito e de sua relação com o meio em que vive.

Justificativa P1 e P2:

Sem conhecimentos necessários à compreensão do ambiente, não há possibilidade de alcance de uma consciência social que se traduza em atitudes e alterações de comportamentos (Dias, 1991).

A Educação Ambiental pode ser compreendida a partir de uma visão holística do meio ambiente, compreendendo-o em suas múltiplas dimensões (naturais, sociais, culturais, econômicas e políticas) e seguindo uma abordagem integradora entre o ser humano e o meio (Carvalho, 2006; Dias, 2004).

Educação Ambiental pode ser compreendida como prática do campo educacional e social, ou seja, um processo que procura construir no homem e na sociedade a preocupação pelos problemas ambientais, levando informações e auxiliando no despertar de uma consciência crítica (Loureiro, 2002).

A Educação Ambiental é o meio “estratégico na formação de ampla consciência crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza” (Loureiro, 2002, p. 69).

A Educação Ambiental pode ser compreendida como um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais através de uma estratégia pedagógica, que vise o enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania (Layrargues, 2002, p. 189).

A Educação Ambiental é uma dimensão essencial da educação que se refere às interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos (Sauvé, 2005).

A Educação Ambiental equivale a um processo educativo, aberto e permanente, pessoal e coletivo, de orientação teórico-prática, mediante o qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de sua realidade físico-social e cultural, objetivando adquirir e transmitir os valores e atitudes necessárias para a compreensão e transformação do mundo, atendendo aos supostos básicos da qualidade ambiental (Torales, 2006).

A Educação Ambiental pode ser reconhecida como “o sistema de conhecimentos, informações, habilidades e capacidades que, como ação educativa, visa a conformação de atitudes, interesses, sentimentos, valores e hábitos encaminhados para a utilização adequada da natureza e a sua proteção, preservação, recuperação, restauração, recomposição e acréscimo, enquanto sistema com equilíbrio próprio e meio saudável de vida (Pnea, 2013-2022).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

QUADRO 02: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À QUESTÃO ESPECÍFICA 2 (Q.2)

Questão 2 (Q2). Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente interpretam a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde?

Proposição Teórica 3 (P3): A interpretação é o processo de buscar compreender a política, envolve processos criativos de dar significado a política no contexto de construção e produção de políticas.

Justificativa P3

A interpretação da política “[...] é uma leitura inicial, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68).

A interpretação da política pode ser concebida como possibilidade de captar algum sentido da política para seu campo de atuação. São momentos de recontextualização, de analisar diferentes pontos de articulação e tornar prioritária alguma coisa. Tal processo é “político-institucional e envolve um engajamento nas linguagens da política” (Lopes, 2016, p. 45), sendo essa um processo um processo de criação de significados.

A interpretação assemelha-se com o compromisso com as linguagens da política e dar significado no seu contexto e sua prática (Ball, Maguire; Braun, 2016).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

QUADRO 03: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À QUESTÃO ESPECÍFICA 3 (Q3).

Questão 3 (Q3). Como a interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente contribuíram para a inserção da Educação Ambiental na escola, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas?

Proposição 4 (P4): É necessário que os professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente conheçam a legislação ambiental que envolve a Educação Ambiental, no cenário da Educação Básica de Cabo Verde.

Proposição 5 (P5): O sistema público de ensino de Cabo Verde deve reconhecer e promover as mudanças necessárias, no âmbito da gestão pedagógica, estruturação curricular e nas práticas pedagógicas, para inserção da Educação Ambiental na formação humana e no contexto escolar abrangendo todas suas dimensões.

Justificativa P4 e P5:

São desafios para a implementação da Educação Ambiental no sistema público de ensino: a falta de conhecimento e o não cumprimento da legislação sobre a EA pela comunidade escolar; as dificuldades para formar equipes interdisciplinares, sobretudo pelo desinteresse e despreparo da maioria dos docentes e a falta de oportunidades objetivas para discussões acerca das práticas interdisciplinares (Barbieri, Silva, 2011).

É necessária a real inserção da Educação Ambiental na escola, na forma de conteúdo curricular (Tozoni-Reis, 2012).

A Educação Ambiental pode estar presente de forma integrada aos conteúdos curriculares, e não apenas como tema paralelo, a Educação Ambiental não somente fará parte de projetos pedagógicos, mas terão condições efetivas para se desenvolver e ser preocupação genuína das políticas públicas da educação (Neves, 2009).

A tendência da Educação Ambiental é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim consolidar-se como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto local e planetário contemporâneo (Reigota, 2002, p. 79-80).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

QUADRO 04: PROPOSIÇÕES TEÓRICAS RELACIONADAS À QUESTÃO ESPECÍFICA 4 (Q4).

Questão 4 (Q4). Como a tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores possibilitam desenvolver encaminhamentos e estratégias de ensino no contexto das práticas pedagógicas para atuação na implementação das Políticas Públicas de Educação Ambiental no sistema público de ensino de Cabo Verde?

Proposição 6 (P6) A tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação.

Proposição 7 (P7): Os sistemas públicos de ensino podem promover práticas pedagógicas que abarquem o caráter transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental.

Proposição 8 (P8): A Educação Ambiental, deve estar presente nos sistemas de ensino de forma holística globalizante e transversal, a qual permite que como prática educativa, possa ser realizada, de forma pluri, trans ou interdisciplinar, segundo a política educativa, traduzida no Currículo Oficial (Pnea, 2013-2022).

Justificativa P6, P7 e P8:

A tradução é uma espécie de “terceiro espaço” entre política e prática. É um processo iterativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política [...] usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos, eventos, “caminhadas de aprendizagem”,

bem como a produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas, a compra e a utilização de materiais comerciais e sites oficiais, sendo apoiado por conselheiros da autoridade local (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 69-70).

A qualidade das práticas educativas é uma das três dimensões que podem explicar o conjunto de desafios à implementação da Educação Ambiental no sistema de ensino - a falta de fundamentação teórica e metodológica, de clareza sobre a epistemologia ambiental, de percepção ou de compreensão sobre a configuração contemporânea da questão ambiental; a não observação das práticas de Educação Ambiental de reflexão e práxis pedagógica, a incapacidade de enxergar e operar a transversalidade e as dificuldades didáticas explicam essa dimensão (Barbieri, Silva, 2011).

A dimensão econômica, social, política e histórica não é problematizada, e portanto, ações que visam a mitigação dos problemas ambientais por meio de práticas pontuais são valorizadas em detrimento de ações pela luta contra as causas da problemática ambiental. Dessa forma, a educação ambiental não se configura como conteúdo nuclear nas disciplinas. É tratada pontualmente, nas datas comemorativas, por exemplo, resultado também da formação precária dos professores e à forma como a educação ambiental é tratada no currículo das escolas em geral (Figueiredo, 2018, p. 65).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Considerando-se a intrínseca relação entre a questão central e específicas apresentadas no (item 1.2), no objetivo geral e específicos apresentados no (item 1.3) e as proposições teóricas/hipóteses apresentadas no (item 1.4) acima. Esses três elementos questionam a pesquisa, objetivos e proposições teóricas se interrelacionam para responder por meio da investigação do estudo de caso a questão que orientou a pesquisa. As questões específicas, por sua vez, são perguntas mais detalhadas que ajudam a responder à questão central.

O objetivo geral do estudo de caso foi a de responder à questão central, enquanto os objetivos específicos são metas mais detalhadas que ajudam a alcançar o objetivo geral. As proposições teóricas e/ou hipóteses são elementos importantes no estudo de caso, pois ajudam o pesquisador a delimitar o escopo da pesquisa, indicando onde procurar evidências, e, quais relações causais devem ser investigadas.

Cabe ressaltar que as proposições teóricas podem surgir a partir do estudo de caso e podem ser generalizadas para outras situações semelhantes. As proposições teóricas serão verificadas na fase de análise dos dados, quando o pesquisador retorna às suas proposições iniciais e verifica se elas foram confirmadas ou refutadas pelos resultados obtidos.

1.5 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

Esse que vos escreve é o sujeito docente e educador ambiental. Pede licença para falar de si em primeira pessoa, acreditando que sua história marque pontos de sua formação que complementam o sentido de tecer esta tese de Doutorado.

Nasci na cidade de Goioerê, no interior do Paraná. Sou membro de uma família pobre, com pais que trabalharam na agricultura e que os recursos financeiros do lar vinham da renda obtida na colheita ao final de cada término de ciclo de cultura seja do algodão, milho, soja, trigo etc. Cresci ouvindo histórias sobre a dificuldade de estudar daqueles que trabalharam na roça, contadas e vividas por eles. Fui muito incentivado pelos meus pais, familiares e conhecidos mais próximos a estudar para não ter que me submeter por muito tempo às dificuldades do trabalho árduo e braçal que o campo impunha naquela realidade, muitas vezes tendo pouco retorno financeiro.

Sempre estudei em escolas públicas, iniciando minha vida escolar aos 7 anos na Escola Rural Municipal Porto V. Desde criança tive um intenso contato com a natureza e uma relação de observação e encantamento com o ambiente em que vivi. A infância e a adolescência me puseram em contato direto com a natureza em que me proporcionou crescer em meio à harmonia do canto dos grilos, sapos, pássaros, cigarras, aos zumbidos dos insetos e ao guizo das cobras, porém tudo naquele espaço representava a plena harmonia daquele ecossistema. Naquela realidade da infância, morando na região rural, percebia a riqueza e fartura de recursos naturais disponíveis, onde plantávamos e colhíamos quando não impedidos pelas geadas, secas, chuvas ou outros danos temporais que na minha ingenuidade pareciam ser fenômenos naturais e oriundos das estações do ano.

Desde cedo já acompanhava pelos jornais ou mídias disponíveis as discussões sobre meio ambiente e os impactos negativos que eram causados principalmente pela ação do ser humano em consequência da sua ganância que são fomentadas pela exploração predatória dos recursos naturais, consumo excessivo, poluição entre outros. O que me estranhava era o fato disso não ser discutido dentro da escola, ficando raramente explícito no decorrer dos anos letivos no meu processo de formação na Educação Básica. Com o término do Ensino Médio veio a Graduação em Engenharia Têxtil em período integral na Universidade Estadual de Maringá – UEM, que por motivos de força maior interrompi no início de 2006. Contudo, no mesmo ano

comecei a cursar a Graduação de Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, que me proporcionou uma formação ampla para me formar como professor licenciado no ensino de Ciências e Biologia e naquele momento atendia uma demanda de formação num curso superior e que me permitia trabalhar visto que o curso anterior me impedia naquele momento.

Na Graduação de Ciências Biológicas, além das disciplinas relacionadas à formação pedagógica e outras específicas da área das biológicas, tive também a oportunidade cursar a disciplina de Educação Ambiental com a Prof.^a. Dr.^a Cynthia Beatriz Furstenberger, que me trouxe brilho aos olhos em uma aula específica que considero um dos marcos e um momento que denomino como divisor de águas em minha vida, pois nessa aula me senti provocado ao ouvir os cientistas no documentário: A Última Hora² (Warner Bros, 2007). O filme faz reflexões sobre as consequências da Revolução Industrial e do advento do capitalismo como sistema econômico dominante. O documentário mostrou a realidade que apontou que passamos a depredar inconscientemente o nosso patrimônio ecológico por meio de pesca e caça predatória, queimadas, emissões de gases poluentes, desmatamento, entre diversos outros ataques à natureza, com imagens chocantes durante todo o filme/documentário.

Até então me sentia alienado, acreditando que os problemas ambientais do nosso planeta não eram tão significantes, pois quase não se discutia isso anteriormente no meu processo de formação; a partir de então, consegui perceber o tamanho do impacto que as ações do ser humano, no âmbito local, regional, global estavam provocando um crise planetária e somente com ações para sensibilizar, educar e quiçá conscientizar para poder reverter os danos e impactos causados pela ação predatória do ser humano na natureza/meio ambiente.

Ao longo do filme, com depoimentos contundentes das mais diversas personalidades do mundo científico comecei a perceber o tamanho do problema que estávamos criando, provocando e nos afetando diretamente a partir destes. Durante a fala de diversos especialistas, destaco uma reflexão em um trecho narrado: “o meio ambiente tem em certo grau um poder de autorregeneração, o que já foi constatado historicamente. O meio-ambiente vai sobreviver a essa “luta”, quem corre o verdadeiro

² A ÚLTIMA HORA. Direção de Leila Conners Petersen, Nadia Conners. Produção de Chuck Castleberry, Leonardo DiCaprio, Brian Gerber e Leila Conners Petersen. Estados Unidos: Warner Independent Pictures, 2007. Disponível em: <https://youtu.be/1J-eh0Vz-s8>. Acesso em: 25 ago. 2023.

risco de desaparecer ou viver de forma extremamente diferente somos nós” (A última hora, 2007)

Esse momento fui tomado por uma emoção e no tocante dessa sensação entendi que como educador em formação poderia contribuir para a formação de outros sujeitos que compreendessem o ambiente como parte de nós e cabia-nos o dever de buscar através da (re)educação para com a natureza/meio ambiente caminhos para minimizar os efeitos que o ser humano vinha causando no ambiente à custa do enriquecimento na qual devíamos ter uma utilização responsável dos recursos naturais e comprometida com a natureza/ meio ambiente.

O documentário ainda trouxe reflexões em que apontava que mesmo o ser humano, sendo uma espécie relativamente nova no planeta Terra, já tinha conseguido agredir o meio ambiente mais do que qualquer outra espécie. Por isso compreendi que a Educação Ambiental tinha como missão despertar o senso de coletividade e a ressignificação da nossa relação com a sociedade e a natureza/ambiente, pois nossas atitudes individuais e coletivas poderiam e podem afetar a nós mesmos e a toda a humanidade. As futuras gerações, nossos descendentes, talvez não teriam/tenham as mesmas oportunidades que tivemos/temos porque não soubemos cuidar dessa enorme herança que vamos deixar.

Nesse momento da Graduação, a existência de disciplinas da minha habilitação permitiu que eu pudesse ingressar, no terceiro e no quarto ano da Graduação, no estágio supervisionado em duas escolas estaduais da cidade de Goioerê - PR. Durante estes dois anos, 2008 e 2009, através das observações e regências feitas no estágio supervisionado nas disciplinas de Ciências e Biologia, foi possível identificar a falta de inserção da temática relacionada à Educação Ambiental por parte dos professores nas aulas, e ainda no plano de trabalho docente, no Projeto Político Pedagógico das escolas e na Proposta Pedagógica Curricular dessas disciplinas. De forma singela, comecei minha dedicação à Educação Ambiental nesse período de estágio supervisionado dentro da Escola com aprovação dos professores receptores e sucessivamente na minha vida a partir da inserção da temática ambiental no Ensino de Ciências e Biologia, posteriormente como professor da rede pública estadual do Paraná.

A inquietação e preocupação a partir desta constatação com as questões ambientais me fez investigar, no trabalho de conclusão da Graduação “A relação dos

estudantes com a Educação Ambiental”, no qual percebi que a compreensão da Educação Ambiental era mínima ou equivocada na percepção destes, pois desvinculam como parte do ambiente, o que já trazia um cenário de déficit na formação de professores, gestores entre outros para inserir a EA no contexto escolar.

Em meados de 2008 fui convidado a assumir o cargo de Diretor de Meio Ambiente na Prefeitura Municipal de Goioerê-PR, em que tive papel como articular em diferentes espaços para a inserção da Educação Ambiental, contudo, a minha visão de educado ambiental e biólogo ia na contramão do sistema a qual comecei a sofrer pressões e sem apoio das lideranças ficou inviável continuar a buscar os enfrentamentos, visto que não tinha um cargo efetivo e sim um cargo comissionado. Nesse período pedi demissão e assumi na mesma semana o Processo Seletivo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em maio de (2009-2011).

Após o término da graduação em 2009 busquei me especializar em Programas de Pós-graduação *Lato sensu*. Primeiro, “Gestão e Educação Ambiental” no qual utilizei a implantação de mata ciliar numa comunidade rural de Goioerê para inculcar a Educação Ambiental na assistência dos pequenos agricultores para repensar o cuidado com as nascentes, proteção dos rios e a importância da Mata Ciliar para a manutenção e qualidade da água naquele local entre outros fatores. Foi uma experiência muito significativa pois mesmo estando atuando para o cumprimento de uma lei estadual estava dialogando com pequenos agricultores sobre a importância da mata ciliar para preservação e manutenção daquele pequeno ecossistema.

Na sequência, cursei “Gestão Pública Municipal”, no qual busquei, com o trabalho de campo discutir questões relativas à produção e disposição de resíduos sólidos/lixo na cidade de Goioerê a partir do estudo das Políticas Públicas municipais, buscando evidenciar reflexões sobre essa temática a partir da Educação Ambiental afim de repensar nossos hábitos acerca dos resíduos sólidos/lixo na cidade de Goioerê-PR e compreender sobre a destinação inadequada do lixo na cidade que não se alinhou as leis federais e estaduais para implementar o aterro sanitário, estando ainda depositando os resíduos/lixo no lixão a céu aberto.

Em 2011, oficialmente iniciei minha carreira como professor em Goioerê-PR, após decidir deixar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e comecei a atuar docente de Ensino de Ciências, Biologia e Química. Desde então a Educação Ambiental foi um instrumento motivador minha atuação como professor no processo

de ensino e aprendizagem, de tal forma que tudo que acontecia no dia a dia e que se manifestava na sala de aula por meio de falas, notícias, gerava uma sistematização a partir da problematização e contribuía para a reflexão e conexão com o processo de ensino e aprendizagem fazendo uma contextualização entre os fatos a priori e emergentes em sala que se conectava as formas de vida e suas relações com o modelo capitalista de concepção de sociedade e como gerir o futuro a partir das nossas ações no dia a dia.

Em setembro de 2011, após refletir sobre o que gostaria de buscar a mais para a minha vida profissional em diálogo com meu companheiro Jerry decidimos buscar novos objetivos e metas, numa cidade em que pudesse nos dar maiores oportunidades de estudo e trabalho. Naquele momento, optamos por morar em Curitiba- PR.

Migrei para Curitiba no dia 18 de janeiro de 2012, o grande centro onde buscava algo a mais para minha formação profissional e pessoal, visto que o campo de onde eu vinha já sofria demasiadamente por falta de oportunidades de trabalho e de cursos de formação. Continuei na docência como professor pelo Processo Seletivo Simplificado – PSS, em diversos colégios a quais destaco o Colégio Estadual do Paraná, Instituto de Educação do Paraná, Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva, Colégio Estadual Júlia Wanderlei, Colégio Estadual Pedro Macedo, Colégio Estadual da Polícia Militar; Colégio Estadual La Salle, Colégio Estadual Newton Ferreira da Costa, pois contribuíram de forma significativa para a introdução da Educação Ambiental nas discussões no contexto escolar e me deram todo apoio e suporte para a inserção da EA na escola e também para eu dar continuidade nos estudos.

Em 2016, tive oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com orientação da Prof.^a. Dr.^a Claudia Regina Xavier em que buscamos, desenvolver um estudo a partir da aplicação de uma Sequência Didática, direcionada a Educação Ambiental no ensino de ciências sobre a Pegada Ecológica do Lixo alinhado ao conteúdo programático da turma/série, o objetivo desse estudo foi mostrar as evidências de senso crítico, analítico e científico dos estudantes. Em 08 de Dezembro de 2017 foi a conclusão com a banca de defesa da dissertação intitulada “Pegada ecológica do lixo: desenvolvimento crítico, analítico e científico na educação ambiental de estudantes do 6º ano do ensino fundamental” (Marques, 2018).

Em 2017 em meio o mestrado iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Internacional, conhecida como UNINTER, antiga Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Em 2018, finalizei minha segunda graduação a qual também era um sonho desde o início da jornada como professor.

Em 2019, me dediquei para realizar o sonho de cursar o Doutorado e me inscrevi na seleção do Programa De Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR) onde cursei o Mestrado em Ensino de Ciências e também no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal do Paraná. Fui aprovado nas duas seleções mencionadas e tomei a decisão de cursar o Doutorado em Educação na Universidade Federal do Paraná, considerando que na linha de pesquisa: Cultura, escola e processos formativos tinha uma temática específica para a Educação Ambiental. Ponderei também sobre a minha trajetória de professor e pesquisador por se constituir num processo contínuo e permanente de inserção da Educação Ambiental em minha prática pedagógica e para além dos muros da escola, e também por ter como orientadora a Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos que apresenta uma trajetória e referência no campo de pesquisa em Educação Ambiental no Brasil e que realizou inúmeros trabalhos em parceria com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs).

Em março de 2020, ingressei no Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e já iniciando a orientação começamos a trilhar o caminho inicial que levou aos estudos das políticas públicas no Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOPs). No mesmo mês ainda fomos assolados com a pandemia da Covid-19, que gerou um cenário de medo, angústia e incertezas diante do que o mundo estava vivendo e vivendo a insegurança política em nosso país a qual vimos inúmeros retrocessos no campo da Educação Ambiental e todos os outros campos em que a política deveria ser mobilizadora para a transformação social.

No dia 13 de abril de 2020, para minha alegria e surpresa o meu telefone tocou e chegou um momento de grande decisão que era um sonho planejado e construído em minha relação com o meu companheiro Jerry desde 2011, também professor e já Doutor em Educação no PPGE/UFPR desde 18 de dezembro de 2023. Nesse dia, o telefone tocou e nos trouxe a notícia que nós tínhamos sido indicados para o processo

de adoção, a qual demos início no processo de habilitação no final de 2015 e depois ficamos até então na fila nacional de adoção a espera desse momento que tanto sonhamos.

Entre a vivência de um período de pandemia e a realização do doutorado, fomos iluminados e agraciados com a presença de nosso filho Davi Miguel Raimundo Marques, que chegou diante de tantas incertezas num cenário de caos que o mundo revelou naquele decorrer de março e abril de 2020. E no dia 20 de abril de 2020, nos tornamos pais do nosso filho Davi e tivemos que nos reorganizar e replanejar para conseguir conciliar as atividades do trabalho, sendo eu e meu companheiro professores, doutorandos e desde então em meio a um cenário pandêmico desafiante.

Olhando o retrospecto mencionado numa síntese de momentos que me trouxe até aqui, relaciono muito ao meu papel de pai, professor e pesquisador a pensar também sobre a inserção da Educação Ambiental como elemento da minha prática pedagógica, como um caminho cheio de incertezas e como um processo de tomada de decisões em que opto por viver intensamente os desafios diários para que possamos pensar no amanhã e/ou futuro ao refletir e ressignificar nossas ações e relações com nosso planeta.

Estes processos formativos são emblemas de transformação, que não se finda no tempo, senão dinamizam o processo de humanização, auto(trans)formação e na busca da transformação social. São momentos de superação de uma família que se iniciou na roça, nos arredores do rio Piquiri e desponta na academia de uma metrópole, avanço familiar que se desenrola como símbolo fragmentado de progresso e avanço social.

Na relação com meus pares profissionais e minha orientadora buscamos uma aproximação inicial com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), no intuito de compreender a construção das políticas públicas de Educação Ambiental para compreender como ocorre a implementação das políticas públicas de Educação Ambiental. Após a realização de um estudo inicial, optamos pelo estudo de caso de Cabo Verde que me levou a refletir sobre as diferentes habilidades, competências, desenvolvimento e posicionamentos dos Professores que possuem um papel ativo no desenvolvimento de práticas pedagógicas para que de fato ocorra a inserção e implementação da Políticas Públicas de Educação Ambiental no contexto escolar.

Nesse sentido, compreendemos que a Educação Ambiental deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino em um processo educativo contínuo para sensibilizar, conscientizar e possibilitar que as crianças, jovens, adultos, idosos, tenham formação acerca das questões ambientais e clareza sobre os aspectos que afetam a vida no planeta e assim sejam ativos, responsáveis e que a tomada de decisão em suas ações sejam determinantes para atuar na defesa, proteção, restauração do meio ambiente em toda a sua complexidade, diante dos problemas ambientais que impactam negativamente a natureza/meio ambiente, sendo este anunciado todo momento pelas mídias locais, nacionais, internacionais.

Nesse contexto, a trama dessa pesquisa tem relevância na minha vida pessoal visto a trajetória que apresentei na constituição de ser físico, cognitivo e relacional com os fatores bióticos e abióticos no mundo. Ao pensar como pertencente a este planeta, me coloco em aproximação com meus irmãos africanos caboverdianos para que em conjunto, pudesse compreender como a Educação Ambiental é inserida no contexto escolar e como as Políticas Públicas concernentes a Educação Ambiental vem sendo implementadas no sistema público de ensino e, além disso, ganhei amigos nessa troca de saberes e de ideias para que em parcerias pudéssemos dialogar sobre práticas que coloquem em evidência a Educação Ambiental nas escolas.

Nesse viés faço a ligação com a relevância social visto que me constituo como ser social e essa pesquisa pode contribuir com a compreensão e ressignificação dos indivíduos que compõem a sociedade ao compreender a Educação Ambiental como forma de estimular e buscar soluções tanto no plano individual, quanto coletivo para os problemas que afetam a vida no planeta terra e ainda possibilitar que os indivíduos que vivem em sociedade a partir das reflexões sobre a importância do processo educativo e as questões ambientais possam construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltados para a ressignificação do meio ambiente, bem de uso comum de todos, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade pensando no hoje e nas futuras gerações.

A produção desta pesquisa de tese, tem relevância acadêmica, pois busca trazer novos conhecimentos produzidos no sentido amplo dos fenômenos à luz da Teoria do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação que me subsidiaram na construção da pesquisa e dos dados oriundos do campo empírico que se constituem do acervo cultural, político, econômico e também das informações alcançadas a partir dos

professores que atuam no sistema público de ensino de Cabo Verde mais especificamente na Ilha de São Vicente.

Nesse período de doutoramento em que todo os processos da pesquisa se deram de forma remota busquei uma aproximação com os professores de Cabo Verde em parceria com projetos e contribuições sobre conteúdos, e desta relação esses professores se colocaram à disposição para contribuir com a pesquisa. Esses participantes contribuíram para vivificar a pesquisa com os dados a parti das suas contribuições e me permitiram lapidar essas informações para compreender as características que revelam esses fenômenos. Dessa forma, essa produção acadêmica se faz num exercício pleno de amizade, responsabilidade e compromisso com a ciência, buscando de forma bilateral ou ainda multilateral compreender os fenômenos e propor caminhos para responder às necessidades do campo científico, contribuindo para o progresso da ciência com o desenvolvimento de novos conhecimentos que emergem a partir dos fenômenos observados.

Assim, a relevância acadêmica dessa pesquisa se faz também pela criação de conhecimentos novos a luz da teoria e também pela profundidade no campo empírico para compreender o fenômeno que vai sendo fundamentado na tessitura da tese, de modo crítico e sistematizado. Tais conhecimento se constroem a partir de um aprofundamento epistemológico, metodológico, cultural, social e ético, na busca por compreender este objeto em que se manifesta o fenômeno.

1.6 A ESTRUTURA DA TESE

O presente relatório de tese estrutura-se da seguinte forma: Inicia-se pela introdução com apresentação da tese; segue-se pelos capítulos teóricos com as bases epistemológicas e metodológicas dos campos de pesquisa; e discute-se os resultados por meio de uma análise do processo de implementação da política caboverdiana de Educação Ambiental à luz do ciclo de políticas e na teoria da atuação.

O capítulo que abre a tese denominado de ‘introdução’ ou capítulo 1 traz a gênese da pesquisa em que buscamos apresentar dados que nos motivaram a buscar compreender e analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. Nesta etapa se apresenta a questão central da tese, relacionando-a com os objetivos gerais e específicos. Depois, se apresentam as Proposições Teóricas que fundamentam o método do estudo de caso com o objetivo principal estabelecer uma base teórica para a pesquisa e buscar respostas para as questões iniciais levantadas. Elas ajudam a fundamentar o estudo de caso e a procurar evidências relevantes para compreender o fenômeno em estudo.

O capítulo ‘Aspectos Gerais de Cabo Verde (CV)’, apresenta os aspectos gerais de Cabo Verde, tais como: contextualização geográfica e ambiental, caracterização histórica e social, caracterização da cultura, caracterização econômica, caracterização política. Nesse capítulo, apresentamos ainda a caracterização da estrutura do sistema público de ensino de Cabo Verde, tanto quanto sua formação, organização, quanto a evolução e trajetória da Política educacional de Cabo Verde no sistema de ensino formal, e ainda, os dados que mostram o perfil da população escolar de Cabo Verde. Em seguida, apresentamos a Educação Ambiental como um campo de identidades no contexto histórico do período de pós-independência.

No capítulo nomeado como ‘Políticas Públicas: tipologias e dimensões entre ciclo de políticas, atuação e implementação’, apresenta uma revisão de literatura buscamos trazer os elementos a luz da teoria, elementos sobre as políticas públicas em suas tipologias e dimensões entre ciclo de políticas, atuação e implementação. Para isso, partindo da relação entre a concepção e/ou conceito de políticas públicas, paradigmas e epistemologias para compreender o contexto institucional em que a Educação Ambiental se insere no sistema de ensino. Nesse seguimento,

apresentamos ainda, a abordagem do ciclo de políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) e da Teoria de Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) no processo de implementação de políticas públicas, buscando enfatizar as contribuições da Teoria da Atuação a partir da interpretação e tradução das políticas pelos professores no contexto da prática. Nesse fechamento de capítulo, exibimos ainda os modelos analíticos para a implementação de políticas Públicas.

No capítulo 'Educação Ambiental: entre conceitos e paradigmas', apresenta-se os fundamentos da Educação Ambiental, partindo do panorama da narrativa da História da Educação Ambiental como política pública que a nível internacional tem suas marcas basilares para direcionar os diversos países a seguir a sua difusão através de políticas públicas que atendam as necessidades das suas respectivas nações. Posteriormente, apresentamos a Educação Ambiental como um elo entre fontes epistemológicas e tendências político-pedagógicas que revelam concepções historicamente construídas e que está em constante alterações e mudanças para atingir de forma eficaz seus objetivos diante dos desafios contemporâneos.

No capítulo 'Metodologia: aspectos metodológicos da pesquisa', são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa partindo da concepção de uma pesquisa qualitativa formulada a partir do Método do Estudo de Caso (André, 1984, 2015, Martins 2008, Yin, 2015). Nesse capítulo ainda é apresentada a adequação da pesquisa embasado em (Flick, 2009, Creswell, 2014), em decorrência do contexto internacional em que a pesquisa ocorreu de forma remota com os professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde, a adequação foi necessária visto a impossibilidade do pesquisador em estar fisicamente nos país, sendo realizada de forma remota. Nesse seguimento são apresentados os aspectos relativos aos meios para produção de dados em que foi utilizado análise documental, grupo focal e entrevista semiestruturada para a realização da coleta de dados. Neste capítulo, também se apresenta os procedimentos para análise dos dados, para a qual se utilizou a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), com a utilização do software QDA Miner Lite.

No capítulo 'Análise dos dados' são apresentados, descritos e analisados os resultados da pesquisa obtidos pela análise documental, análise do Grupo Focal e das Entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde. Este capítulo possui quatro

seções que foram divididas para discutir as quatro categorias de análise que estão alinhadas as questões de pesquisa, objetivos gerais e específicos e as proposições teóricas. Através destas categorias buscamos apresentar, descrever e analisar como os professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde compreendem o processo de inserção da Educação Ambiental nas escolas. Após, como estes interpretam a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. Na seção seguinte apresentou-se a forma como ocorre a configuração e inserção da Educação Ambiental nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde e na última seção deste capítulo apresentou-se uma análise sobre o processo de tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática pelos professores nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Por último, foram apresentadas as conclusões contendo uma revisão do percurso da pesquisa no que se refere aos aspectos epistemológicos e metodológicos em relação ao processo de implementação da Política Nacional de Cabo Verde. Do ponto de vista prospectivo, registra-se que existem desdobramentos atuais e futuros em vários âmbitos (interinstitucional, acadêmico, regional, nacional e internacional), quando nos referimos as políticas públicas concernentes a Educação Ambiental, sendo que outras ações já decorrem deste processo de caráter heurístico e pedagógico.

Por essas e outras razões, considera-se que esta tese não se esgota em si, pois existiu um processo para além daquilo que pôde ser escrito, com possibilidades de novos desdobramentos e continuidades na tentativa de contribuir ao campo social e científico.

2. ASPECTOS GERAIS DE CABO VERDE

Nesta seção são apresentados de forma mais abrangente os dados de Cabo Verde os dados relativos à caracterização geográfica, ambiental, histórico, social, econômica, cultural e política. Elementos que nos permitem compreender as influências sobre as políticas públicas e quais as transformações que vem ocorrendo em Cabo Verde desde o período colonial e o período pós colonial com a Independência de Cabo Verde até os dias atuais.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DE CABO VERDE

2.1.1 Aspectos geográficos e ambientais

Cabo Verde, oficialmente República de Cabo Verde, é um país insular africano de origem vulcânica, localizado no Oceano Atlântico central, consistindo de dez ilhas pequenas e montanhosas. Está situado a aproximadamente 500 quilômetros da costa do Senegal, na África Ocidental. O arquipélago possui uma área total de 4.033 km². (Governo de Cabo Verde, 2012).

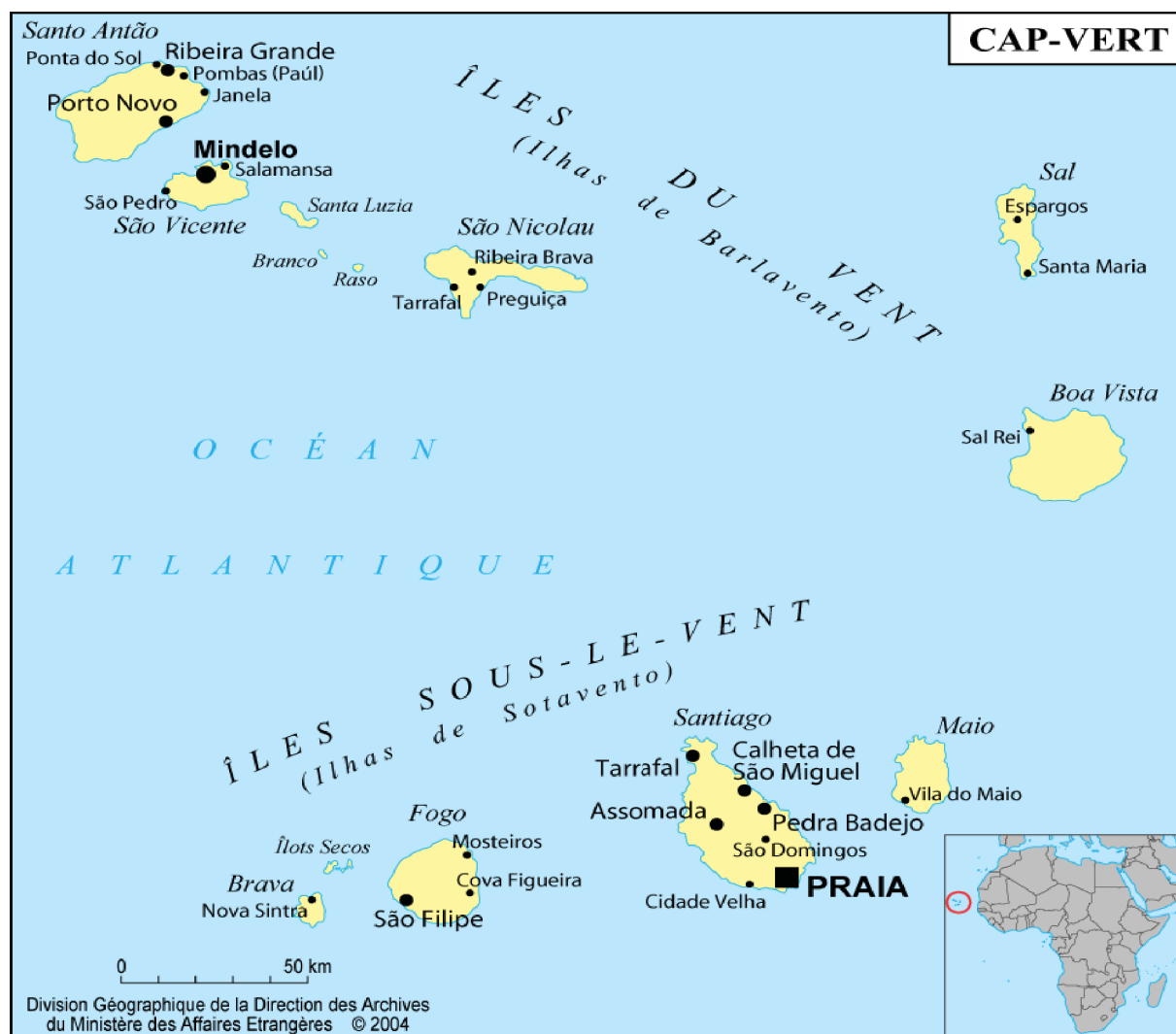
Cabo Verde está possui uma localização estratégica no Oceano Atlântico, servindo como um ponto de junção entre o “Atlântico Norte e o Atlântico Sul, em uma encruzilhada que liga os continentes africano, europeu e americano” (Madeira, 2015, p. 34). O país possui uma Zona Econômica Exclusiva (ZEE) que abrange aproximadamente 700.000 km².

Cabo Verde possui uma população aproximada de 483.628 mil habitantes (Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde/INE, 2021). A capital de Cabo Verde é a cidade da Praia, situada na ilha de Santiago, a maior ilha, e ao mesmo tempo é a mais populosa com uma população de 142.009 habitantes (Ine, 2021).

O arquipélago é constituído por dez ilhas e vários ilhéus, de relevo bastante acidentado. As principais ilhas do país são Santiago, onde se localiza a cidade capital (Praia), no qual se concentra mais da metade da população total residente no país, cerca de 50,38%, e São Vicente que representa cerca de 15,53% da população total residente no país. O acesso às ilhas é possibilitado através de quatro aeroportos internacionais existentes na ilha do Sal, Santiago, São Vicente e Boavista, facilitando a entrada e circulação de nacionais e estrangeiros. Também podem ser feitas ligações

através de barcos que fazem rotas interilhas. O arquipélago é dividido em dois grupos: Barlavento Norte e Sotavento no Sul, conforme a Figura 01.

FIGURA 01 - ENQUADRAMENTO/LOCALIZAÇÃO DE CABO VERDE



Fonte: Worldatlas

O Grupo de Barlavento Norte (que significa onde sopra o vento) é constituído por Boa Vista, Santa Luzia, Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Sal e os ilhéus Branco e Raso.

Sendo que as ilhas:

Boa Vista, a ilha do arquipélago mais próxima do continente africano. Por isso o clima e a paisagem são marcadamente influenciados por ventos secos e quentes do Sahara. Possui uma área de m 620 km².

Santa Luzia, atualmente desabitada, já abrigou uma comunidade agrícola no século XVIII. Possui uma extensão de 35 km².

Santo Antão é a segunda maior ilha, a mais ocidental e a mais ao norte do arquipélago. Topo da Coroa, o ponto mais elevado com 1979m, divide a ilha em duas vertentes: a norte e a sul. A ilha com mais água no ano inteiro. Possui uma área de 779 km².

São Vicente, é a segunda ilha mais povoada de Cabo Verde, tendo a cidade Mindelo a mais populacional. Semiplana, têm como ponto mais alto 774m. Com a forte erosão, as marcas de vulcanismos são evidentes através da presença de diversas crateras. Possui uma área de 227 km².

São Nicolau encontra-se numa posição quase central relativamente às restantes ilhas. Estas, podem ser vistas no seu conjunto em dias de boa visibilidade, a partir do Monte Gordo que ostenta com os seus 1312m. Possui uma área de 343 km².

Sal é assolada pelos ventos, é a ilha mais plana do arquipélago. Seu ponto mais alto, Monte Grande, eleva-se a 406m acima do nível do mar. Possui uma área de 216 km² (Madeira, 2015, p. 34).

O grupo de Sotavento no Sul (o lado oposto onde sopra o vento) abarca as ilhas de Santiago, Fogo, Maio, Brava e os ilhéus Secos e Rombos.

Santiago, é a maior das ilhas do arquipélago e a mais populosa, atingindo quase metade da população de Cabo Verde. O interior, montanhoso, apresenta vales sinuosos e profundos. A costa, abrupta, de recifes negros com pequenas praias. A vegetação é exuberante em zonas altas e certos vales, sendo quase inexistente em zonas intermédias e baixas. Possui uma área de 991 km².

Fogo, sua forma, mostra o seu primitivo vulcão. A paisagem da ilha mostra-nos duas partes totalmente distintas: a sul, seca e árida, a norte, húmida e fértil. Possui uma área de 476 km².

Maio, juntamente com as ilhas de Sal e Boavista, são as mais planas do arquipélago. Possui uma extensão de 269 km².

Brava, é a ilha mais pequena habitada em Cabo Verde. Seu relevo, é bastante acidentado, sendo a ilha, a mais montanhosa no seu conjunto, a mais pequena, com apenas 64 km² (Madeira, 2015, p. 34).

Todas estas ilhas são habitadas, com excepção da ilha de Santa Luzia e os Ilhéus. Apesar de ser de origem vulcânica, existe apenas um vulcão ativo na ilha do Fogo, que é o ponto mais elevado do arquipélago com 2829 metros acima do nível do mar, sua última erupção foi em novembro de 2014 (Madeira, 2015).

De acordo com Fonseca (2019) a maioria das ilhas de Cabo Verde tem origem vulcânica, com exceção das ilhas de Sal, Boavista e Maio, que se caracterizam por sua topografia mais suave e áreas planas, além de extensas praias próximas ao continente africano. Influenciadas pelo deserto do Saara, essas ilhas apresentam colinas arenosas. As demais ilhas do arquipélago são montanhosas e acidentadas, com picos abruptos e vales profundos, atingindo altitudes superiores a 1.000 metros.

O país possui solo pobre em matéria orgânica (apenas 10% da terra é arável) e os recursos minerais são limitados, clima tropical seco, com chuvas irregulares. O

solo de Cabo Verde é bastante pobre e é marcada de forte tendência a erosão. A cobertura vegetal é pobre, devido aos efeitos conjugados do fraco nível de umidade e erosão torrencial (Borges, 2011). Os solos são de uma forma geral, pouco evoluído, pouco profundo e bastante pedregoso. Apresentam tendência à alcalinidade, baixa proporção de matérias orgânicas e fraca capacidade de retenção de água, sendo, contudo, ricos em elementos minerais que se encontram bastantes erodidos (SILVA, 2009).

Martins *et al* (2021) afirma que

a ilha de São Vicente apresenta uma morfologia diversificada. A cota mais elevada apresenta uma altitude de 750 m, no Monte Verde. Possui um comprimento de 24 km, de leste a oeste, e uma largura máxima, de norte a sul, de 16 km. A ilha tem uma área de 227 km² representando apenas 5,6% do território do arquipélago (Martins *et al.*, 2021, p. 31).

São Vicente caracteriza-se por um povoamento concentrado, uma vez que mais de 90% da população da ilha reside na cidade de Mindelo. A cidade é constituída pelo antigo núcleo urbano, composto pelo Centro Histórico do Mindelo (CHM) (fot. 16), e pelos bairros mais antigos, fora do centro.

Seu clima sofre a influência de fatores externos. De acordo com a UNESCO (2002), o anticiclone subtropical dos Açores, as baixas pressões equatoriais, a corrente marítima fria das Canárias e a depressão térmica sobre o continente africano durante o verão são considerados os principais elementos que influenciam o clima. Além disso, o arquipélago se localiza na zona sub-saheliana, com um clima árido ou semiárido. O oceano e os ventos alísios moderam a temperatura, onde a média anual raramente é superior a 25°C e a mínima em torno de 20°C. A temperatura da água do mar varia entre 21°C em fevereiro e 25°C em setembro. As estações do ano são fundamentalmente duas: "as-águas" e "as secas" ou "tempo das brisas". As estações do ano são fundamentalmente duas: a chuvosa (de agosto a outubro) e a seca (de novembro a julho).

Foy analisa a posição geográfica das ilhas:

as ilhas de Cabo Verde não se beneficiam de um clima marítimo clássico. Sua altitude, em torno de 800 metros, é insuficiente para aprisionar o ar quente e úmido que passa sobre eles em seu caminho para o continente africano. Pelo contrário, eles compartilham o clima do Sahel, sujeitos a longas estiagens e escassez geral de água que pode ter consequências terríveis para os habitantes das ilhas. Como resultado, algumas ilhas são

completamente estéreis, enquanto outras parecem cortadas por tiras de esmeralda que brilham no fundo dos vales profundos e representam a cultura uma única cultura possível (Foy, 1988, p. 07).

Segundo Fortes (2015) a estação chuvosa, de agosto a outubro, é muito irregular e geralmente com escassa pluviosidade, em especial nas ilhas de São Vicente e Sal, onde tem havido vários anos seguidos sem chuva. As ilhas mais acidentadas, como Santo Antão, Santiago e Fogo, beneficiam de maior pluviosidade (Fortes, 2015, p. 7).

As chuvas são irregulares e escassas em Cabo Verde, o que condiciona a agricultura e o próprio equilíbrio ecológico. Segundo Madeira (2015),

estas irregularidades prendem-se principalmente com o facto de o arquipélago se situar próximo do deserto de Saara, o que causa a passagem do vento quente e seco, aumentando a aridez e prolongadas secas, sobretudo nas regiões mais expostas, a leste e nas ilhas orientais. Entretanto, apesar do clima de Cabo Verde ter afinidade com o clima desértico quente, graças ao oceano e aos ventos alísios, a temperatura mostra-se moderada em relação ao deserto, com precipitações de chuvas periódicas (Madeira, 2015, p. 36).

Segundo Vicente (2018) a estação mais seca, de dezembro a julho, é caracterizada por ventos constantes. A chamada "bruma seca", trazida pelo vento *harmatão*³ das areias do Saara, chega a provocar a interrupção dos serviços nos aeroportos (Vicente, 2018, p. 19). A precipitação média anual, de 225 mm tendo reflexos negativos nas condições de exploração agrícola, e no abastecimento de água no país.

Cabo Verde situa-se na extremidade ocidental da faixa do Sahel. O clima é tropical, seco e apresenta duas estações: seca e húmida, caracterizadas por aridez e semiaridez, com pouca chuva. A temperatura média anual varia entre 22°C e 26°C. O clima e a sua localização perto da faixa de Sahel proporcionaram a entrada da República de Cabo Verde no programa contra a desertificação, como assinala Varela

³ Harmatão ou harmatã é um vento seco e poeirento, de direcção Nordeste a Este, proveniente do Saara. Sopra de Dezembro a meados de Março em toda a África Ocidental, no Sahel nos Camarões e no Chade. O vento chega até o arquipélago de Cabo Verde, onde é chamado de Lestada ou Bruma Seca.

(1998, p. 9) “devido aos efeitos causados pelas secas prolongadas, Cabo Verde foi incluído nos Países do Sahel, região africana ameaçada da desertificação que recebe apoio de programas de ajuda internacional para combater essa calamidade”.

O seu vasto oceano tem uma fertilidade marinha modesta e seu clima é como o Sahel da África continental, com chuvas fracas e erráticas. A disponibilidade de água doce per capita é baixa, a segunda mais baixa na África. Apenas cerca de 10% da terra é considerada arável. O país é altamente vulnerável a eventos climáticos, incluindo secas frequentes, aumento do nível do mar e tempestades (Vicente, 2018).

Segundo Pereira *et al* (2018, p. 108) “o fato de 80% da população residir em zonas costeiras, associado à sua localização geográfica e à fraca capacidade de adaptação faz com que este país seja muito vulnerável às mudanças climáticas”.

Os impactos das mudanças climáticas trazem impactos sobre o ambiente com o aumento de temperatura e secas, que acarreta mudanças na precipitação, elevação do nível do mar; intrusão salina e degradação da água, impactos sociais e econômicos; aumento da frequência de eventos extremos, aspectos que infere sobre a saúde humana, turismo, além de provocar inúmeros impactos sobre a biodiversidade e recursos costeiros e marinhos. Pereira *et al* (2018) em seus estudos apontam que a agricultura por ser uma atividade muito sensível aos impactos decorrentes da variabilidade climática, sobretudo das chuvas sofrem impactos pela

redução da pluviometria, acompanhada de grande variabilidade espaciotemporal, causando baixa de produtividade agrícola; Inundação de zonas costeiras perda das culturas nas zonas baixas; A água salgada poderá invadir as reservas de águas costeiras; salinização dos solos agrícolas e uma diminuição da produção consequente (Pereira *et al*, 2018, p.109).

A fragmentação de seu território cria problemas significativos de conectividade, bem como desafios para a prestação de serviços, incluindo energia, água, educação e saúde (Vicente, 2018).

A geografia de Cabo Verde apresenta diversas vantagens. Sua beleza natural, o clima agradável durante todo o ano e a proximidade com a Europa — seu principal mercado turístico — contribuíram para o rápido crescimento da indústria do turismo no país. Embora o arquipélago esteja distante do continente africano, isso ajuda a mitigar questões transfronteiriças de segurança, além de reduzir os riscos de pragas e doenças transmissíveis.

Desde 1990, Cabo Verde tem experimentado um progresso econômico significativo, impulsionado principalmente pelo desenvolvimento acelerado do turismo, que representa cerca de 20% do PIB. Além disso, houve um considerável avanço social, resultado de políticas sociais robustas implementadas desde a década de 1970 após sua independência.

2.1.2 Aspectos da caracterização histórica e social

Cabo Verde nasceu do colonialismo Europeu e da escravidão Africana. As dez ilhas desabitadas foram colonizadas no século XV e tornaram-se território português. Foi descoberto entre 1460 e 1462, pelos navegadores portugueses António da Noli e Diogo Gomes que estavam a encargo do Infante D. Henrique da coroa portuguesa, desde então passou-se a ser colônia portuguesa (Rizzi, 2012).

As primeiras ilhas descobertas foram Santiago, Fogo, Maio, Boa Vista e Sal. As ilhas da Brava, São Nicolau, São Vicente, Santa Luzia, Santo Antão, e os ilhéus Rasos e Brancos, foram as últimas ilhas encontradas pelo navegador português Diogo Afonso, que no momento viajava com o navegador António da Noli para povoar as primeiras ilhas encontradas.

Em razão da sua condição de insularidade e da consequente dispersão geográfica, as ilhas que compõem o arquipélago de Cabo Verde tiveram desenvolvimento econômico e estruturação social diversa. Santiago despontou como principal eixo econômico, centro político-administrativo e espaço de maior concentração populacional da colônia⁴, além de ponto de parada dos mercadores que faziam a rota África-Europa-Américas, pois ali também eram feitos os pagamentos dos dízimos e tributos à Coroa portuguesa.

A partir de 1580, o exclusivo colonial passou a ser exercido em todas as ilhas de Cabo Verde, pois a Coroa portuguesa controlava a comercialização dos produtos de exportação (açúcar, urzela, purgueira e sal). A data da fundação da cidade de Ribeira Grande de Santiago (Cidade Velha), na ilha de Santo Antão corresponde ao ano de 1533, data em que se transformou em centro comercial regional, especialmente pelo tráfico de escravos crescente.

⁴ As outras ilhas do arquipélago tiveram uma relativa habitação e exploração e acabaram se configurando como refúgio de escravos fugidos, criando uma classe à parte na sociedade cabo-verdiana (Foy, 1981, p. 10-11)

Em 1555, a construção da Sé Catedral da cidade (embora desde 1470 já estava estabelecida a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição) também evidenciou a transformação da Cidade Velha em entreposto de comércio no Oceano Atlântico. Até o ano de 1769, a Cidade Velha foi a capital da colônia de Cabo Verde. No entanto, o constante ataque de piratas franceses durante a primeira parte do século XVIII pôs em franca decadência a cidade. Daquele ano em diante, a capital passou a ser a Vila da Praia de Santa Maria, que em 1858 foi elevada à categoria de cidade, sob a denominação de Praia.

Os colonos começaram quase imediatamente a reforçar os seus números com escravos trazidos da colônia continental da Guiné-Bissau (então Guiné Portuguesa), e através de casamentos mistos criaram uma identidade étnica cabo-verdiana distinta. Dada a sua localização estratégica nas grandes rotas de comércio entre a África, a Europa e o Novo Mundo, Cabo Verde rapidamente tornou-se uma parte crucial da economia do comércio transatlântico de escravos. Depois que a escravidão foi formalmente abolida em 1878, os Cabo-verdianos voltaram-se para a caça às baleias (a origem da grande comunidade de emigrantes de Cabo Verde nos Estados Unidos) e a pesca do bacalhau, concentrando-se cada vez mais no transporte de carga. Uma grande parte da população obtinha o seu rendimento por meio de atividades agrícolas, onde secas frequentes levavam à fome, à pobreza e à migração forçada.

Devido aos seus modestos recursos naturais e localização estratégica, Cabo Verde serviu por muito tempo, de centro administrativo dos interesses imperiais e comerciais de Portugal na região. Nesse contexto, recebeu investimentos relativamente grandes no seu capital físico e humano.

Após o fim do regime militar em Portugal, a República de Cabo Verde declarou oficialmente a sua independência em 5 de julho de 1975, sob a égide do Partido Africano de Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde - PAIGC. Em 1980, passou a ser designado por Partido Africano de Independência de Cabo Verde - PAICV. Após a independência, o regime político foi orientado por um partido único, de cunho socialista, até 1991. A partir desta data, Cabo Verde passou a possuir um Estado democrático de direito de regime parlamentar e um sistema pluripartidário (Borges, 2011). Desde então registaram-se grandes mudanças em termos de democratização, alternância política, exercício da cidadania, liberalização da economia, legislação, descentralização e envolvimento da sociedade civil (Martins, 2016).

Cabo Verde é um país que tem uma história de destaque entre as nações africanas principalmente entre aqueles pertencentes ao grupo dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), visto que, entre outros aspectos, geriu de forma pacífica a transição para a democracia, sem ocorrência de guerra civil ou confrontos no processo de descolonização de Portugal.

De acordo com Borges (2011), as primeiras eleições livres e pluralistas ocorreram em 13 de janeiro de 1991, quando o país optou pelo sistema parlamentarista. Um ano depois, elaborou-se uma nova Constituição considerando Cabo Verde uma república soberana, unitária e democrática, que garante o respeito pela dignidade humana e reconhece a inviolabilidade e inalienabilidade dos direitos humanos.

A origem étnica da maioria dos cabo-verdianos é a mestiçagem entre os bantu e os europeus colonizadores, sendo que aproximadamente 70% da população é crioula, 28% africana e 1% europeia. O português e o crioulo são as principais línguas do país, igualmente como a religião católica é o credo predominante entre os cabo-verdianos (90%).

Os cabo-verdianos são descendentes de africanos (livres ou escravizados) e de europeus de várias proveniências, na sua maioria portugueses, mas também italianos, franceses ou espanhóis, dentre outros povos. Há também cabo-verdianos que têm antepassados judaicos vindos do norte da África, principalmente nas ilhas de Boa Vista, Santiago e Santo Antão. Grande parte dos cabo-verdianos emigrou para o estrangeiro, principalmente para os Estados Unidos, Portugal e França, de modo que há mais cabo-verdianos a residir no estrangeiro que no próprio país (Silva, 2012).

Do ponto de vista administrativo, o país está dividido em 22 municípios/conselhos: Boa Vista, Tarrafal de São Nicolau, Tarrafal de Santiago, São Vicente, São Salvador do Mundo, São Miguel, São Lourenço dos Órgãos, São Filipe, São Domingos, Santa Cruz, Santa Catarina do Fogo, Santa Catarina de Santiago, Sal, Ribeira Grande de Santiago, Ribeira Grande de Santo Antão, Ribeira Brava, Praia, Porto Novo, Paul, Mosteiros, Maio e Brava, conforme Figura 02.

A descentralização foi iniciada em 1991 para acompanhar o processo de democratização. Os municípios/conselhos são dotados de poder autónomo conferido pela Constituição da República, e atualmente desempenham um papel cada vez mais

relevante no desenvolvimento local, nomeadamente através da cooperação bilateral e das geminações com municípios estrangeiros.

FIGURA 02 - RECENSEAMENTO GERAL DA POPULAÇÃO E HABITAÇÃO RGPH
(2021)

	CABO VERDE	URBANO		RURAL	
	Nº	Nº	%	Nº	%
TOTAL	483 628	357 467	73,9	126 161	26,1
Ribeira Grande	15 022	6 274	41,8	8 748	58,2
Paul	5 696	1 429	25,1	4 267	74,9
Porto Novo	15 914	11 138	70,0	4 776	30,0
São Vicente	74 016	69 013	93,2	5 003	6,8
Ribeira Brava	6 978	2 851	40,9	4 127	59,1
Tarrafal São Nicolau	5 261	4 371	83,1	890	16,9
Sal	33 347	31 896	95,6	1 451	4,4
Boavista	12 613	10 936	86,7	1 677	13,3
Maio	6 298	4 472	71,0	1 826	29,0
Tarrafal	16 620	13 483	81,1	3 137	18,9
Santa Catarina	37 472	21 297	56,8	16 175	43,2
Santa Cruz	25 004	10 038	40,1	14 966	59,9
Praia	142 009	137 868	97,1	4 141	2,9
S. Domingos	13 958	2 960	21,2	10 998	78,8
São Miguel	12 906	6 329	49,0	6 577	51,0
S. Salvador do Mundo	7 452	2 040	27,4	5 412	72,6
S. Lourenço dos Órgãos	6 317	627	9,9	5 690	90,1
Ribeira Grande Santiago	7 632	3 319	43,5	4 313	56,5
Mosteiros	8 062	4 084	50,7	3 978	49,3
São Filipe	20 732	10 097	48,7	10 635	51,3
Santa Catarina Fogo	4 725	720	15,2	4 005	84,8
Brava	5 594	2 225	39,8	3 369	60,2

Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde/INE, 2021

A língua oficial de Cabo Verde é o português, usado nas escolas, na administração pública, na imprensa e nas publicações. A língua nacional de Cabo Verde, a língua do povo, é o crioulo cabo-verdiano (o *criol* ou *kriolu*). O crioulo está oficialmente em processo de criação de uma norma e discute-se a sua adoção como segunda língua oficial, ao lado do português.

2.1.3 Aspectos gerais da Cultura

Quanto à cultura, os cabo-verdianos são resultados da mestiçagem entre colonos europeus e escravos africanos. Então é uma mistura da cultura africana com a cultura europeia. Revela nos cabo-verdianos através da cor da pele e na língua, mas também na herança da cultura europeia e africana (Pina, 2006).

A língua oficial em Cabo Verde é o português, mas o crioulo cabo-verdiano (*kriolu*) é o dialeto local predominantemente falado em todo o país, a língua nacional usada no cotidiano. Apesar de ser a língua usada no dia-dia em Cabo Verde, ainda não é ensinado nas escolas.

Fernandes (2017) afirma que

o Crioulo é a Língua Nacional divide-se em dois dialetos com algumas variantes em pronúncias e vocabulários: os das ilhas de Barlavento, ao norte, e os das ilhas de Sotavento, ao sul. Portanto, a língua nacional, ou seja, a língua materna cabo-verdiana é o Crioulo. O Português é a Língua Oficial de Cabo Verde, utilizada em toda a documentação oficial e administrativa. É também a língua das rádios e televisões e, principalmente, a língua da escolarização. Paralelamente, demais meios de comunicação, incluindo a fala quotidiana, utiliza-se o crioulo cabo-verdiano (Fernandes, 2017, p. 44).

A dança e a música são vistas como uma expressão da identidade cabo-verdiana, a música é resultante da junção entre Europeus e Africanos. “Destas manifestações se desenvolveram os seguintes géneros: a morna, a coladeira, o batuque e o funaná. Esses elementos culturais coabitam no mesmo espaço, e fizeram com que se definisse a cultura nacional cabo-verdiana” (Fernandes, 2017, p. 45). A *morna*, composta de ritmos lentos, um dos mais conhecidos internacionalmente. Um destaque neste estilo e um marco na música deste país é a cantora Cesária Évora, conhecida como a “diva dos pés descalços” porque gostava de se apresentar no palco com pés descalços. Na música, há diversos géneros musicais próprios do país, tais como o zouk, funaná, batuque, finason e coladeira.

No que diz respeito à gastronomia cabo-verdiana, os pratos tradicionais quase sempre baseados no milho. O prato nacional de referência é a “*katchupa*”, feito com vários tipos de carnes acompanhados de milho, feijão e legumes.

No domínio religioso predomina o cristianismo, nomeadamente o catolicismo professado por 90% da população. Outras denominações cristãs também estão implantadas no país, com destaque para os protestantes da Igreja do Nazareno e da Igreja Adventista do Sétimo Dia, assim como a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mormons), Congregação Cristã em Cabo Verde, Assembleia de Deus,

Testemunha de Jeová, Universal e outros grupos religiosos. A liberdade religiosa é garantida pela constituição.

2.1.4 Aspectos econômicos

O Estado de Cabo Verde tem uma conjuntura política e de recursos naturais que não favorecem um desenvolvimento acelerado. Nesse sentido, deve ser considerada a análise da sua estrutura política, social e principalmente econômica, pois esses fatos são relevantes para entender a estrutura do país.

A terra e a água são recursos que desde sempre foram os que mais limitam o desenvolvimento da agricultura em Cabo Verde, com uma área cultivada inferior a 25% do seu território e um clima caracterizado por prolongados períodos de secas. A precipitação média anual não excede os 300 mm, concentrada em poucos dias, o que origina a escassez da chuva. Em virtude do clima desértico em todo o território, produz-se uma carência generalizada de recursos naturais. Uma vez que apenas 10% das necessidades alimentares do país são cobertas pela produção nacional, o país depende fortemente das importações, sobretudo de produtos alimentares e bens de equipamento, e da ajuda externa (Fernandes, 2011).

Deste modo, a economia cabo-verdiana enfrenta algumas dificuldades que são decorrentes de um conjunto de obstáculos estruturais perpetuado desde colonização, somadas a aspectos como a insularidade¹, ao forte crescimento demográfico, a fragilidade em termos de recursos naturais, inexistência de recursos minerais, desequilíbrio populacional entre as ilhas e entre outras fragilidades em termos econômicos. Configuram problemas e desafios de desenvolvimento para Cabo Verde no sentido de encontrar maior coesão econômica, social e territorial. Neste sentido, Grassi afirma que

desde independência encontra a economia de Cabo Verde ancorada na estrutura socioeconômica herdada do modelo colonial de desenvolvimento, a qual apresenta um profundo atraso. Na ausência de atividades produtivas do setor público, o setor privado era essencialmente formado pela agricultura, pesca e construção civil (Grassi, 2003, p. 108).

Percebe-se que os principais setores da economia de Cabo verde são agricultura e pesca, mas face às difíceis condições naturais do país, a crescente globalização da economia e, particularmente, do comércio internacional, em 1999 o

governo aprovou o Decreto-Lei nº. 399, de 1 de fevereiro, que permite as importações. Assim, esse instrumento jurídico vem consagrar

o fim do processo de liberalização gradual do sistema de plafond² iniciadas em 1992, abrindo desta forma novas perspectivas para os operadores económicos e para os consumidores e criando condições para um funcionamento pleno das regras de sã concorrência entre os diferentes agentes económicos no mercado (Monteiro, 2001, p. 51).

Neste contexto, a política económica cabo-verdiana encontra-se no desenvolvimento dos serviços internacionais. E o turismo se tornou um setor privilegiado em Cabo Verde devido à própria condição geográfica e climática, o que permite o seu desenvolvimento e atrai investimento externo, uma vez que no domínio económico, as previsões apontam para o crescimento da atividade turística em Cabo Verde e a sua contribuição para o desenvolvimento do país. Nunes (2009, p. 50) assinala que,

como atrações principais, Cabo Verde oferece uma cultura muito própria (gastronomia, música, história), praias de qualidade, atividades aquáticas e clima agradável, com muito sol, temperatura média superior a 20 graus, mesmo de inverno, e baixas amplitudes térmicas.

Integrar as diversas políticas setoriais é um caminho seguro para incluir o turismo como peça chave no sistema territorial e no desenvolvimento sustentável de Cabo Verde. Tirando partido dos poucos recursos que possui, em dezembro 2007 Cabo Verde saiu da lista de Países Menos Desenvolvidos das Nações Unidas. O crescimento real em termos de Produto Interno Bruto (PIB) per capita foi em média de 7,1% entre 2005 e 2008, bem acima da média para a África Subsaariana. Contudo, o programa de investimento público é na maior parte financiado externamente. O elevado nível de endividamento tem resultado défices fiscais e a dívida pública está quase a exceder os 100% do PIB nacional. Além da ajuda das Organizações Internacionais como o Banco Mundial, Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD) e a União Europeia.

O desenvolvimento económico de Cabo Verde tem sido marcado, nas últimas décadas, por avanços e recuos resultantes da vulnerabilidade económica do país. Mas uma sólida gestão macroeconómica, abertura ao comércio e uma crescente integração na economia global, bem como a adoção de políticas eficazes de desenvolvimento social, serviram de base a uma notável trajetória de desenvolvimento. Apesar dos progressos na economia e dos índices de

desenvolvimento alcançados, o país continua a apresentar vulnerabilidades impostas pela sua dificuldade natural, social e política.

O principal desafio do governo de Cabo Verde continua a ser o combate à pobreza. Segundo o estudo estatístico realizado pelo INE em 2007, sobre condições de vida da população. Evidenciou-se que cerca de 37%, ou seja, 1/3 da população, correspondendo a 28% das famílias, vivem em situação de pobreza (população vivendo com menos de 1,9 dólares por dia), sendo que destes cerca de 14% são muito pobres. Em 2007 o número da pobreza diminuiu para 26,6%. Nesse ano constatou-se que ainda possuía uma população de quase 118 mil pessoas vivendo em condições de pobreza, tendo maior expressão no meio rural, atingindo 72%.

A pobreza em Cabo Verde é marcada por uma incidência significativa entre as mulheres, com cerca de 56% delas vivendo em condições de pobreza. Destas, 33% são chefes de família, em comparação com 21% das famílias lideradas por homens. O estudo revela que os 10% mais pobres da população detêm apenas 1% da renda, enquanto 70% dos lares representam apenas 28% da despesa per capita. Em contrapartida, os 10% mais ricos concentram 47% da despesa total, incluindo gastos com saúde, tanto públicos quanto privados. Essa situação reflete um elevado nível de desigualdade socioeconômica no país, com uma concentração de renda e riqueza em uma fração reduzida da população. Essa realidade é semelhante à do Brasil, onde a desigualdade socioeconômica é alarmante, resultando em muitas famílias vivendo em condições de pobreza (Ine, 2007).

No que se refere à distribuição da pobreza por ilha em Cabo Verde, existe uma grande disparidade entre elas. Isso demonstra claramente o peso populacional que cada uma das ilhas tem. O crescimento acelerado dos três principais centros urbanos localizados nas ilhas de Santiago, São Vicente e Sal contribuiu para a estagnação de algumas ilhas como Brava, São Nicolau e Santo Antão. Essas ilhas apresentam as taxas de pobreza e analfabetismo mais altas do país

Apesar das conquistas, a situação de escravização, as recorrentes secas, o rápido crescimento da urbanização, a pobreza continua como um fator desestabilizador para o crescimento socioeconômico do país. É possível perceber a história que o povo cabo-verdiano carrega, marcada por vastos problemas sociais como a desigualdade social, violência urbana, saúde deficitária, saneamento básico,

entre outros, contribuindo assim para o aumento do índice da pobreza das famílias e dificultando cada vez mais as suas condições de vida.

Antes da pandemia de Covid-19, Cabo Verde experimentou um crescimento económico robusto impulsionado por um setor de turismo próspero e fortes reformas estruturais. Entre 2016 e 2019, o crescimento médio do PIB foi de 4,7% (3,4 em termos *per capita*) sustentado por condições globais favoráveis aliadas a fortes reformas estruturais, principalmente no setor de SOE (empresas detidas pelo Estado – empresas estatais). Do lado da procura, foi impulsionado pelas exportações líquidas e pelo investimento e consumo privado. Do lado da oferta, o crescimento foi impulsionado pelas atividades turísticas e pelo crescimento dos serviços domésticos não transacionáveis. Os esforços de privatização do governo ajudaram a apoiar a confiança dos investidores e consumidores. O crescimento económico sustentado e robusto levou a um declínio da pobreza de 24,5% em 2015 para 11,5% em 2019.

Impulsionado pela paralisação do setor de turismo, o PIB contraiu 14,8% em 2020 (15,7% em termos *per capita*) – uma das maiores reduções na África. O país depende fortemente do turismo, que representa 25% do PIB e movimenta cerca de 40% da atividade económica global. Globalmente, o setor dos serviços contraiu 19%, enquanto a produção industrial diminuiu 2%. A hotelaria e a restauração contraíram 71%, enquanto os transportes e as comunicações caíram 33%. A crise reverteu o progresso na redução da pobreza alcançado desde 2015.

O défice global (incluindo subvenções) aumentou de 1,8 % em 2019 para 8,9% em 2020, impulsionado principalmente pelo impacto da crise nas receitas orçamentais. Consequentemente, as necessidades de financiamento fiscal para 2020 aumentaram substancialmente, abrindo uma grande lacuna de financiamento fiscal, que foi preenchida principalmente por empréstimos concessionais e doações de Parceiros de Desenvolvimento.

2.1.5 Caracterização política

Nos anos de 1950 Portugal implementou uma política de assimilação com o objetivo de destruir a tradição cultural das suas colónias africanas. Escolheram dentre os colonizados um grupo de jovens para formarem em Portugal, com intenção de criar uma elite privilegiada e europeizada para que colaborassem com os colonizadores. Estes jovens intelectuais, “aproveitando a sua situação privilegiada na sociedade

colonial, criaram um movimento para defender os seus povos denominados pela legislação portuguesa de indígenas” (Sousa, 2001, p. 154).

Deste modo, os intelectuais cabo-verdianos que faziam parte deste movimento, na sua maioria eram estudantes em Lisboa (Portugal), e ficaram conhecidos como “pequena burguesia revolucionária” liderados por Amílcar Cabral (um dos estudantes cabo-verdianos), reuniam-se com a finalidade de “criar um movimento de luta juntamente com outros companheiros africanos objetivando a independência nacional” (Fernandes, 2002, p. 150).

Todas as colônias africanas aderiram ao movimento pela Libertação Nacional, e tinham como maior objetivo dar fim ao colonialismo e alcançar independência política, cultural e social. Diante de tal realidade, iniciou-se o processo de luta pela Libertação Nacional que terminou com o surgimento de novos Estados Africanos.

Como fruto do movimento, em setembro de 1956, em Guiné-Bissau, fundaram o Partido Africano para Independência de Guiné-Bissau, e Cabo Verde (PAIGC). O objetivo principal era reclamar o direito de independência. Amílcar Cabral, um dos membros fundadores do PAIGC mais corajoso, destacou como principal líder do movimento da luta pela independência de Cabo Verde e de Guiné Bissau, na medida em que a liderança de Cabral, reside na sua capacidade sem precedentes de combinar uma atividade política efetiva e pragmática, com o respeito pelos direitos humanos e uma ambição de estabelecer uma estrutura de Estado de carácter socialista (Lopes, 2012).

No contexto internacional de Guerra Fria Cabral pediu ajuda do bloco comunista. A República Popular da China foi o primeiro a aceitar o pedido, recebendo Amílcar Cabral e alguns militantes, dando-lhes preparação para luta armada e formação ideológica. Assim, conseguiu a afirmação desses dois países no plano internacional.

O movimento da libertação nacional dirigido pelo PAIGC contra o governo colonial português, também tinha um projeto de união política entre Cabo Verde e Guiné- Bissau, pois, pretendiam se tornar num único país considerando que os fundadores do PAIGC eram descendentes de cabo-verdianos e guineenses. Face à resistência do governo colonial em negociar a autodeterminação desses países, o movimento de libertação nacional desencadeou uma luta armada, no ano de 1963, na Guiné Bissau. Depois de várias lutas armadas e muitas resistências do governo

colonial português, em setembro de 1973 proclamou-se a independência da Guiné-Bissau e, finalmente, 5 de julho de 1975, foi reconhecida a independência de Cabo Verde (Lopes, 2012).

A formação do Estado foi desenvolvida pelo PAIGC, que liderou toda a luta da libertação nacional tanto de Guiné-Bissau como de Cabo Verde. Havia alguns membros do partido que não concordavam com o projeto de unidade política Guiné-Bissau e Cabo Verde. A 14 de novembro de 1980, um dos membros do PAIGC da Guiné-Bissau organizou um golpe militar (golpe do Estado) que provocou conflitos políticos entre os dois países e, consequentemente levou ao rompimento da união política de Cabo Verde com a Guiné-Bissau em janeiro de 1981. Nesta sequência, os membros cabo-verdianos do PAIGC fundaram o Partido Africano de Independência de Cabo Verde - PAICV. De acordo com Fernandes (2007, p. 112) “a iniciativa partiu de Cabo Verde que transformou o PAIGC em PAICV, um partido totalmente nacional e através de uma revisão constitucional, desamarrou o Estado de tudo o que institucionalmente o prendia à Guiné-Bissau”.

Deste modo, Cabo Verde foi governado pelo PAICV cerca de quinze anos e ficou conhecido como regime de partido único de tendência socialista, uma vez que não era permitida a existência de outros partidos políticos. Este governo tinha como prioridade criar as bases para o desenvolvimento do país, principalmente nas áreas de educação, saúde e infraestrutura.

Com as mudanças na conjuntura política internacional e o processo de democratização dos países africanos, incitou-se a revisão da lei constitucional. Essas mudanças incluíram a aprovação de um sistema político de governo misto, semipresidencialista ou parlamentar-presidencial, com novos poderes atribuídos ao Presidente da República, que incluíam: a dissolução da Assembleia Nacional Popular; o exercício do direito de veto político; nomear o Primeiro-Ministro e demitir o governo, dentro de certos condicionalismos (Cabo Verde, 1992).

Essas decisões vieram marcar o início da fase de transição do sistema monopartidário para o pluripartidarismo em 1990, deu-se a abertura política possibilitando o surgimento de novos partidos políticos em Cabo Verde.

De acordo com Fernandes (2017)

Com a transição política ao regime democrático, dois grandes partidos, o Movimento para a Democracia (MPD) e o PAICV passou a dominar o sistema partidário, induzindo o regime ao sistema partidário. Nada impedindo, porém, o surgimento de forças políticas de menor porte, tais como: a União Cabo-

verdiana Independente e Democrática (UCID), o Partido da Convergência Democrática (PCD), Partido da Renovação Democrática (PRD), Partido Social Democrático (PSD) e o Partido do Trabalhador Social (PTS), esses partidos não foram capazes de obter as supremacias obtidas por outros dois partidos (Fernandes, 2017, p. 46).

Assim sendo, depois de 15 anos de monopartidariíssimo o processo de democratização de Cabo Verde foi iniciado em fevereiro de 1990 com uma declaração política a que se sucedeu um amplo movimento popular.

Devido à grande atividade política que excitou o país e reanimou mais três partidos políticos e várias associações cívicas, que se constituíram num movimento oposicionista ao partido no poder: a União Cabo-Verdiana Independente e Democrática - UCID, que já se encontrava organizada, principalmente no exterior, no seio da emigração cabo-verdiana na Europa e Estados Unidos, e de tendência democrata-cristão; a União dos Povos das Ilhas de Cabo Verde (UPICV), de esquerda (maoísta) que, tendo ficado praticamente inativa durante o período de partido único após a sua eliminação da cena política, reapareceu com fraquíssima expressão; o Movimento para a Democracia (MpD), uma formação que se constituiu após a abertura política, em grande parte representada por dissidentes do PAIGC de orientação ideológica trotskista, os quais, em 1979, haviam sido expulsos na sequência de lutas internas pelo controle do partido (Pina, 2006).

Após uma série de movimentações políticas, as primeiras eleições democráticas multipartidárias em Cabo Verde foram realizadas em 13 de janeiro de 1991. O Movimento Para a Democracia (MpD) conquistou a vitória, obtendo a maioria qualificada de deputados na Assembleia Nacional Popular. Rodrigues (2015) destaca que, nesse contexto, o MpD não apenas venceu as eleições de 1991, mas também organizou as primeiras eleições municipais. Em 1992, a Assembleia Nacional aprovou uma nova Constituição, que estabeleceu o Estado de Direito Democrático. Assim, Cabo Verde adotou um regime de Democracia Parlamentar Pluralista, conforme previsto na Constituição promulgada em 1992. Os órgãos da soberania incluem o Presidente da República, a Assembleia Nacional, o Governo e os Tribunais.

O novo governo priorizou a abertura da economia cabo-verdiana para investidores estrangeiros. Durante essa década, a democracia foi marcada pela conquista de direitos civis e políticos, incluindo liberdade de expressão, liberdade de imprensa, liberdade de associação, direito de manifestação e direito à greve.

Após dois mandatos (10 anos), o MpD foi derrotado nas eleições de 2001 pelo PAICV, o principal partido da oposição, que conseguiu a maioria absoluta no parlamento, elegendo 42 deputados, enquanto o MpD obteve 30, totalizando 72 deputados na Assembleia Nacional de Cabo Verde.

Em janeiro e fevereiro do ano de 2006 foram realizadas eleições legislativas e presidências, em que o PAICV foi reeleito como governo com a maioria absoluta. Com a legislativa e presidencial de 2010, o mesmo partido (PAICV) permanece na liderança do governo, mas o candidato do MpD, Dr. Jorge Carlos Fonseca, é eleito como Presidente da República de Cabo Verde, quem exerce o cargo até presente data. É de realçar que de acordo com o Índice da Governança Africana da Fundação Mo Ibrahim divulgado em setembro de 2014, Cabo Verde é promovido a 2º melhor país governado na África, com um total de 76,6 pontos, num máximo de 100. Portanto, apesar de poucos recursos naturais, para a comunidade internacional Cabo Verde é um país bem administrado politicamente.

Nesse contexto, Cabo Verde é considerado um exemplo de democracia na África, muito pela sua estabilidade política. Os processos eleitorais ocorreram sem distúrbios, realizados regularmente, com alternância pacífica de poder entre os dois principais partidos. O Partido Africano para a Independência de Cabo Verde (PAICV), responsável pela libertação colonial, de ideologia de esquerda, governou por dois períodos de 15 anos; o Movimento para a Democracia (MpD), partido liberal e de direita, governado por dois mandatos na década de 1990, voltou ao poder em 2016, e atualmente é a força política que atua no governo. A União Cabo-verdiana Independente e Democrática (UCID) representa a terceira força política no país.

A última eleição legislativa, realizadas a 18 de abril de 2021, reelegeram o Movimento para a Democracia- MpD, com maioria absoluta e as eleições presidenciais em Cabo Verde foram realizadas em 17 de outubro de 2021 e elegeram José Maria Neves do Partido Africano para a Independência de Cabo Verde – PAICV.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE CABO VERDE

A Educação é considerada com um dos direitos humanos básicos assegurado a todas as pessoas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que foi criada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948. Neste sentido, vale ressaltar

que o processo educativo serve de referência ao exercício da cidadania, contribuindo para a formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (Portugal, 2013, p.1).

Dessa maneira, a educação exerce um papel fundamental na transformação social e notoriamente é considerada a base e alicerce para o progresso de um país, tanto no âmbito individual e/ou social, uma vez que exerce influência na mobilidade e qualificação humana e, conseqüentemente no crescimento econômico e desenvolvimento de um país.

Nesse sentido, é importante que a educação se configure como base para a organização social, respeitando a realidade de cada país, ao passo em que capta e reflete os valores culturais de seu povo. Nisso observa-se a importância de que cada país tenha uma forte estrutura educacional consolidada por políticas públicas, cujos reflexos virão a partir da educação e formação, a fim de “ser um catalizador do desenvolvimento humano” (Caleiro, 2011, p. 138).

Assim, ao considerar-se a educação no cenário de Cabo Verde, nota-se que o direito ao ensino, apesar de figurar dentre os compromissos constitucionais, advém de uma dinâmica em que o domínio colonial português foi marcado por “uma cultura política conhecida pelo desprezo aos direitos humanos” (Gentili, 2009, p. 1059). Ao longo da história, a relação colonial impôs determinantes culturais as pessoas naturais de Cabo Verde, ficando esta relação, muitas vezes, reduzida à qualificação utilitarista da ocupação de postos no mercado de trabalho.

Entretanto, para compreender a dinâmica e panorama do sistema educacional de Cabo Verde, Cassinela (2016) reitera que é preciso destacar o contexto histórico do país e o propósito assumido em sua agenda econômica e social no período pós-independência, tendo como referência os compromissos mundiais firmados para assegurar a “Educação para Todos” na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Esses compromissos mundiais pós-independência configuraram-se num ideário político que foi/vem moldando o sistema educacional em Cabo Verde. Ao longo dos anos esse ideário político tornou-se reflexo dos princípios consignados em suas Constituições. Nesse sentido, podemos evidenciar três períodos de importantes implicações e modificações no sistema de ensino de Cabo Verde, mais

especificamente no período entre “1460-1975 – Período colonial – a população nativa foi excluída do sistema de ensino; entre 1975-1990 – Educação e equidade social e de 1990 em diante – educação e democracia” (Cassinela, 2016, p. 3).

O “período colonial” (1460-1975) foi marcado pela restrição e exclusão do ensino à maioria da população, uma vez que, naquele período, as populações nativas eram consideradas como máquinas (forças de trabalho), não havendo interesse em melhorar sua integridade intelectual. Portanto, mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e outras que asseguram a educação como direito básico, a maioria da população de Cabo Verde era excluída dos sistemas de ensino. Tal realidade asseverava a taxa de analfabetismo, o que limitava as possibilidades de construção da autonomia destes grupos populacionais.

O modelo de educação no período colonial de Cabo Verde, segundo Madeira (2007), pautou-se por princípios veiculados em acordos internacionais que regiam a associação de direitos e deveres (o direito de exploração e o dever de civilização). Com base nesses preceitos,

o ensino colonial português é assumido como o de “assimilação” à cultura nacional (metropolitana) que, tal como o tipo de ensino, assentava na diferenciação; de um lado a população urbana de «civilizados», composta por brancos europeus, colonos e outros; do outro, a população iminentemente africana negra e/ou rural, de “não-civilizados” (Magalhães, 2018, p. 88).

No segundo período de referência, que decorre entre (1975-1990), configurou-se no momento em que Cabo Verde se torna independente. Nesse período, o sistema de ensino teve como referência os princípios de “educação e a equidade”, em que priorizaram a massificação do ensino para toda a sua população, mesmo para aqueles em idade irregular para frequentar o ensino.

A partir de 1990 foi constituído um novo marco político em Cabo Verde, em que o sistema de ensino tomou como referência a educação e a democracia, uma vez que Cabo Verde adotou um novo regime político pluripartidário, sendo o anterior a este monopartidário (partido único absolutista, em que todos os deputados eleitos eram, naturalmente, de um único partido com existência legal). Nesse período houve um novo modo de gerir o sistema de ensino a partir de bases democráticas e pluripartidárias, respeitando os outros e suas ideias fomentando ações afirmativas e

políticas públicas que atendesse as demandas dos/as cidadãos/ãs naturais de Cabo Verde.

Tais períodos foram contemplados por reformas no campo educacional, levadas a cabo ao longo dos anos, contudo, o sistema de ensino em Cabo Verde no período pós-independência tem como referência os Tratados Internacionais para a “Educação para Todos”, conforme o Quadro 05 que apontam os Tratados internacionais que ocorreram no final do século XX e início do século XXI e que contribuíram com as políticas públicas educacionais e com as reformas que se sustentam no âmbito de iniciativas do Estado, mediante o estabelecimento de metas, objetivos e ações, recorrentes a todas as instâncias políticas para apoiá-las, para dar respostas às exigências educacionais e garantir a “Educação para Todos” a nível mundial, consignadas ao acesso, à universalização e à qualidade do ensino, com ênfase na educação básica.

QUADRO 05- PRINCIPAIS TRATADOS INTERNACIONAIS PARA A “EDUCAÇÃO PARA TODOS” QUE CONTRIBUEM COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DE CABO VERDE

Data	Tratados Internacionais	Contexto
1948	As Nações Unidas proclamam a Declaração Universal dos Direitos Humanos	A educação é declarada um direito básico de todas as pessoas
1959	É aprovada a Declaração sobre os Direitos da Criança	A educação é declarada um direito de todas as crianças
1966	Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial	Proclama o direito de todos os seres humanos à educação, independentemente da raça ou etnia.
1990	A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia ⁵ .	Todas as pessoas, crianças, jovens e adultos, devem ter oportunidades na esfera da educação, para satisfazerem suas necessidades básicas de aprendizagem.
1993	Conferência da Educação E-9, os Governos dos nove países mais populosos prometeram assegurar o acesso universal ao ensino primário, conhecida como Declaração de Nova	Reduzir significativamente o analfabetismo nos seus respectivos países até o ano 2000.

⁵Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Jomtien, na Tailândia (1990). Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

	Delhi ⁶ realizada em Nova Delhi, na Índia.	
1996	O relatório apresentado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI. ⁷	UNESCO promove uma abordagem holística da educação que consiste em quatro “pilares”: aprender para saber, aprender para fazer, aprender para ser, e aprender para viver com os outros.
2000	O Quadro de Ação de Dakar ⁸ , aprovado no Fórum Mundial sobre Educação (26-28 de abril de 2000, Dakar, Senegal).	Obriga os Governos a alcançar o ensino básico de qualidade para todos até 2015.
2015	Declaração de Incheon ⁹ “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” é um dos resultados do Fórum Mundial de Educação realizado em 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul	Diligenciou aos países a assegurar que entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ser transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humano.

Fonte: Adaptado de Cassinela (2016).

Falar de direitos humanos é falar em educação, visto que é através dela que se permite a transmissão de conhecimentos, de saberes, de hábitos, de comportamentos da vida, de padrões culturais e de diferentes atitudes face ao mundo, permitindo gerar uma consciência cívica e humanística, de modo a preservar a cidadania e a identidade cultural de um povo, promovendo a qualificação intelectual necessária para se organizar o desenvolvimento de um país (Silva, 2004).

Em países em desenvolvimento e independentes como Cabo Verde, a educação surge como meio de promoção da paz, da tolerância e do respeito pelos direitos humanos no exercício para a cidadania. É também por meio dela que se formam indivíduos que têm como referência os direitos humanos, capazes de se assumirem como agentes transformadores de uma ordem social desigual, buscando

⁶ Declaração de Nova Delhi (1993). Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

⁷ Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (1996). Disponível em: < http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf >. Acesso em: 05 ago. 2021.

⁸ Marco de Dakar (2000). Educação Para Todos: o compromisso de Dakar. 2000 Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

⁹ Declaração de Incheon "Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos" (2015). Disponível em: < https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por > Acesso em: 05 ago. 2021.

os valores da igualdade, da democracia e da justiça social, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social.

Assim, a educação é peça fundamental à promoção da cidadania, formadora de consciência, estimuladora da participação das pessoas nos espaços de decisões políticas, na busca da inserção no mundo do trabalho e na formação de propriedade intelectual como fator decisivo para o desenvolvimento econômico e social sustentável de um país.

Conforme o Quadro 05, apresentam-se os marcos e/ou tratados universais sobre os direitos a educação e direitos humanos no período compreendido entre 1948 e 1959. No entanto, valeria lembrar que neste período, Cabo Verde ainda estavam sobre o domínio de Portugal. Neste período colonial a população originária de Cabo Verde era excluída do ensino, evidenciando que Portugal não tinha interesse na formação intelectual da população natural desse país.

Nesse mesmo quadro, seguimos mostrando os Tratados Internacionais para a “Educação Para Todos”, que contribui diretamente com a formulação das políticas públicas e a consolidação do sistema educacional de Cabo Verde após a sua independência em 1975, em que a Educação ganhou destaque na inclusão de todos/as cidadãos/as sem restrição na formação intelectual do seu povo.

Nesse contínuo, Monteiro (2003) destaca a importância de se assegurar o direito à educação para todos,

sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É um direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É um direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É um direito das populações indígenas e de todas as minorias e, para isso, deve estar consignado em todos os países (Monteiro, 2003, p. 769).

Dessa forma, no começo da década de 1990 e nos anos seguintes, vários acontecimentos marcaram o contexto dos processos de formulação e de reforma no campo educacional de Cabo Verde. A Conferência Mundial de “Educação para Todos” foi a primeira, ocorrida na Tailândia, em 1990. Foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO; pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; pelo Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF; pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, que atuou como copatrocinador. A referida conferência teve

como finalidade gerar um contexto sobre a educação e orientar novas políticas educacionais a fim de fortalecer o acesso e a qualidade no ensino, sobretudo em nível básico, buscando satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizagem (Conferência De Jomtien, 1990).

O segundo marco internacional foi estabelecido em Dakar¹⁰/Senegal em 2000, ficando conhecido como Marco de Dakar sobre a “Educação para Todos”. Este tinha propósito averiguar os progressos e reforçar a importância do acesso ao ensino que se deram desde a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, Jomtien, na Tailândia em 1990 até 2000, e estabelecer outras metas e fortalecer formulação de novas políticas educacionais até 2015, a fim de tornar universal o acesso ao ensino (Dakar, 2000).

Dentre as metas e objetivos estabelecidas para as novas políticas educacionais, estão,

- 1 - Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança, especialmente para aquelas mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- 2 - Assegurar que todas as crianças, em especial as meninas em situações críticas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade;
- 3 - Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo sem restrições;
- 4- Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, essencialmente para as mulheres, e o acesso equitativo para todos os adultos;
- 5- Eliminar qualquer forma de disparidades de gêneros na educação primária e alcançar a igualdade de gêneros até 2015;
- 6 - Melhorar de todas as formas a qualidade de ensino e o acesso ao mesmo de modo equitativo, obrigatório e igualitário para todos (Unesco, 2000).

Estas, metas e objetivos serviriam de orientação para o sistema de ensino de Cavo Verde, a fim de que os indivíduos pudessem aprender e tornarem-se responsáveis, de modo a contribuírem para o desenvolvimento das suas comunidades ou nações (Dakar, 2000).

Na Declaração de Incheon, celebrada na Coreia do Sul em 2015, foi reafirmado o movimento “Educação para todos”, iniciado em 1990, reiterado em 2000, consolidando-o com o mais importante compromisso internacional das últimas décadas. Neste Fórum mundial de Educação, foram traçadas novas metas e objetivos para a educação internacional até 2030, buscando uma educação inclusiva, igualitária

¹⁰ Educação para todos: o compromisso de Dakar < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> >

e de qualidade para promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ser transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos. Abrange, ainda, aspectos relativos à justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, com responsabilidade e responsabilização partilhada. Reafirma que “a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos, essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável”. Reconhece a educação como chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza (Declaração De Incheon, 2015).

Nesse contexto, várias políticas e reformas têm sido formuladas, implementadas e avaliadas no sistema de ensino, levando Cabo Verde a buscar avanços no setor educacional, mesmo apresentando inúmeros desafios com o processo de descolonização que inferem mudanças no campo político, social e econômico etc.

O principal ponto de atenção volta-se para o ensino básico, onde esforços recentes levaram Cabo Verde a aumentar o número de classes do Ensino Básico/primário visando reduzir as altas taxas de analfabetismo com a massificação do ensino.

A qualidade, a equidade no acesso à educação pelos diferentes grupos populacionais e os resultados, em termos de aprendizagem, continuam sendo desafios para os tomadores de decisões políticas em Cabo Verde (Fundação Calouste Gulbenkian, 2007).

2.2.1 A organização dos sistemas de ensino em Cabo Verde

A estrutura dos sistemas de ensino de Cabo Verde está constituída de forma geral pelos seguintes níveis de ensino: I) Educação pré-escolar; II) Ensino básico/primário; III) Ensino Secundário; IV) Ensino superior. Contudo, integram subsistemas como: Ensino Geral; Ensino Técnico Profissional; Educação de Adultos; Formação de professores (Minedu Cabo Verde, 2018¹¹).

¹¹ Decreto-legislativo nº 13/2018 < https://minedu.gov.cv/media/orientacao/2020/10/06/Decreto-legislativo_n%C2%BA_13_2018_LBSE.pdf >

De acordo com as últimas revisões nas leis de bases dos sistemas educativos de Cabo Verde, a educação pré-escolar é universal e obrigatória, como fase propedêutica, e destina-se a crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade. O Ensino Básico/primário é formado da 1ª classe/ano a 8ª classe/ano, compreendendo a dois ciclos sequenciais, de quatro anos cada. Já o Ensino Secundário é subsequente ao Ensino Básico/primário, sendo ofertado da 9ª a 12ª classes (Minedu Cabo Verde, 2018).

No que diz respeito a obrigatoriedade, universalidade e gratuidade no sistema de ensino de Cabo Verde, ressalta-se que o Ensino Básico/primário formal é obrigatório, universal e gratuito. De acordo com a Lei de Bases dos Sistemas de ensino de Cabo Verde, o ensino básico tem caráter de gratuidade, e o ensino secundário começa ter caráter de gratuidade a partir do Decreto-legislativo nº 13/2018, anteriormente a partir do 9ª a 12ª classe podia ser cobradas taxas/propinas como inscrição/matricula, assistência as aulas, material escolar entre outros encargos. No que se refere a obrigatoriedade deixa de ser obrigatório a partir da 10ª classe, ou seja, na 11ª a 12ª classes, contudo de acordo com o Decreto-legislativo nº 13/2018 começará a ser obrigatório gradativamente a partir de 2018 (Minedu Cabo Verde, 2018).

2.3 UMA BREVE RETROSPECTIVA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NOS SISTEMAS DE ENSINO DE CABO VERDE

A Educação em Cabo Verde, antes da independência, era desconectada da realidade do país e isso foi um dos grandes impulsos para que se elaborasse a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo. Na era colonial, a política educacional visava “a promoção dos valores culturais da metrópole e a criação de defensores da unidade da Pátria, não a identificação do cabo-verdiano com os seus próprios valores, hábitos ou costumes” (Morais, 2009, p. 26). Depois da independência, a educação foi vista como a “salvadora da pátria”, pois foi considerada cerne do desenvolvimento do país, através da formação dos povos originários/naturais, e para que Cabo Verde “se desenvolvesse era necessário investir na educação, já que os recursos naturais eram inexistentes” (Delgado, 2015, p. 33).

Nesse contexto, o Sistema Educacional de Cabo Verde tem recebido a atenção de todos os governos que se sucederam após a independência contribuindo para o

desenvolvimento humano e, por conseguinte, para o desenvolvimento social e econômico. Em 1990 foi aprovada a Lei nº 103/III/1990, sobre a Lei de Bases de do Sistema Educativo - LBSE. Esta passou por sucessivas modificações, dada a necessidade constante de moldá-la, a fim de garantir maior qualidade e acesso ao ensino, sendo que “a valorização do capital humano é imprescindível” (Cassinela, 2016, p. 76), de modo a fazer face as exigências de transformação e do desenvolvimento do país.

Uma das concepções e princípios iniciais do sistema de ensino defendido pelo III Congresso do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde - PAIGC, realizado em 1977, se referia ao fato de que a educação deveria estar vinculada ao trabalho, de modo a garantir a qualificação dos seus recursos humanos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país, reforçando que a Educação deve estar estreitamente ligada ao trabalho e ter por finalidade o desenvolvimento de conhecimentos, qualificações e valores que permitam ao estudante inserir-se na sua comunidade e contribuir para a sua melhoria permanente (Varela, 2011).

Nesse sentido, Varela (2011) afirma que a educação como forma de qualificação dos cidadãos, teve como intencionalidade ser um instrumento ativo de transformação social nas relações e de reconversão das mentalidades, numa perspectiva de integração no processo de desenvolvimento do país, de modo a promover a elevação progressiva do nível de vida, o fim da miséria e de todas as formas de exploração, para criar uma pátria livre, independente e progressista.

O Sistema educativo de Cabo Verde, após a independência, baseava-se nos seguintes princípios: i) a universalidade da educação; ii) a integração da educação no processo de desenvolvimento nacional; iii) a funcionalidade da educação, devendo integrar a teoria e a prática, ligando o trabalho intelectual ao manual; iv) a oferta de conhecimentos, a promoção de atitudes e o desenvolvimento de competências necessárias à vida; v) o reforço da identidade cultural. Posteriormente, Cabo Verde viu-se confrontado com as necessidades de mudança, de adaptação perante os rápidos acontecimentos que foram marcando o mundo nas mais diversas formas, inclusive na educação e com o desenvolvimento do país (Cardoso, 2009).

Cabe pontuar que as políticas educacionais trouxeram mudanças significativas nos sistemas de ensino de Cabo Verde a partir da aprovação da 1ª Constituição da

República de Cabo Verde¹² em 05 de setembro de 1980. Posteriormente foi aprovado o 1º Plano de Desenvolvimento (1982-1985), que tinha como objetivo buscar a melhoria das condições de vida da população e o desenvolvimento das infraestruturas básicas como a agricultura, os transportes, as comunicações, a indústria etc. Assim, “a promoção da literacia e da educação para a saúde assim como o incentivo à criação de atividades econômicas tornaram-se medidas prioritárias” (Leite, 2004, p. 2).

No período (1986-1990), o 2º Plano de Desenvolvimento de Cabo Verde continuou a reforçar os objetivos anteriores e começou a preocupar-se com a posição econômica de Cabo Verde frente ao contexto mundial, dirigindo-se ao equilíbrio econômico nos setores da pesca, turismo e serviços. Simultaneamente, novas medidas foram introduzidas no sentido da redução das disparidades regionais e sociais.

Segundo Furtado (2008, p. 25), “a reforma do sistema de ensino em 1987 foi antecedida da reforma de 1977, a qual tinha estabelecido como principais objetivos reduzir o analfabetismo, alargar a oferta de ensino e melhorar o sistema educativo” adequando-o as novas necessidades e demandas do país.

As alterações introduzidas no sistema educativo desde o início da independência tinham sido de ordem pontual, incidindo principalmente sobre os planos de estudos existentes e sobre os conteúdos de ensino, tendo em vista a redução das desigualdades no acesso ao sistema escolar, a diminuição das assimetrias regionais e a recuperação da qualidade de ensino. Numa primeira fase, esta reforma incidiu sobre o ensino básico, tendo sido reforçada também a orientação nos programas de educação de adultos, reorientando-os para a qualificação profissional da população adulta.

Furtado (2008) afirma que na implementação da reforma iniciada no sistema de ensino em 1987,

foram alargadas e intensificadas medidas tendentes à criação de melhores condições para o funcionamento do sistema educativo. Essas medidas traduziram-se na intensificação de construções escolares, criação de escolas secundárias em todos os concelhos do país, massificação de bolsas de estudo e da ação social escolar através de assistência às cantinas escolares, apoio pedagógico com a criação de equipas de orientadores pedagógicos, a formação inicial e contínua de professores do ensino básico e do ensino secundário, de entre outras ações (Furtado, 2008, p. 25).

¹² Etapas e fases da Constituição da República de Cabo Verde < <http://portais.parlamento.cv/Constituicao/historia.php> >.

A reestruturação do Ensino Secundário e a institucionalização do Ensino Superior, dentre outras medidas, só se efetivaram no decurso dos anos 90 com a reforma do sistema de ensino em 1990. Ainda neste período, Cabo Verde aprovou as Leis de Bases do Sistema Educativo em 29 de dezembro de 1990 (Lei nº 103/III/90). Anteriormente “o Ensino Secundário manteve a mesma estrutura da época colonial” (Gâmbôa, 2008, p. 44), pois a prioridade era a massificação do ensino para a redução da taxa de analfabetismo da população excluída do sistema de ensino na era colonial.

Em 05 de Outubro de 1992, foi aprovada a Nova Constituição da República de Cabo Verde, que também refletiu em alterações ditadas pela evolução do Sistema Educativo contempladas pelos dois Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) supracitados. Isso se deu por meio do III PND, para o período de 1992-95, e o IV PND, para o período 1997-2000, que introduziram propostas de adequações profundas, com a intenção de dar respostas às novas exigências decorrentes das transformações políticas, sociais e econômicas no país. Assim, novas abordagens surgiram para legitimar a organização e a fundamentação do ensino.

Em 2000, com o Marco de Dakar/Senegal, o sistema de educação precisava ser orientado de modo a atender às novas realidades, políticas sociais e econômicas, para responder as novas demandas e aos objetivos de alcançar o Ensino Básico de qualidade para todos. Assim, foram implementadas novas metas, mas sem rupturas com os encaminhamentos da 1ª Constituição da República de Cabo Verde e do 1º Plano de Desenvolvimento.

Segundo Cassinela (2016), o Sistema Educativo ficou consubstanciado em um conjunto de documentos estruturantes, nomeadamente:

- i) Plano (Lei Nº 8/VI/2002, de 11 de março de 2002), elaborado para definir eixos e estratégias, de modo a permitir a inserção de Cabo Verde na economia internacional; ii) Plano Nacional de “Educação para Todos” (2002-2010), que tinha as seguintes metas: a) consolidar e melhorar a educação pré-escolar; b) corrigir as desigualdades de oportunidades no acesso em populações menos favorecidas; c) melhorar a qualidade do ensino básico; d) melhorar e ampliar os programas de formação dos recursos humanos; e) melhoria da igualdade entre gêneros; iii) Programa do Governo para a VII Legislatura (2006-2011), que tinha por objetivo combater a pobreza no quadro de políticas estruturais, expondo que “o desenvolvimento da educação constitui a premissa fundamental para o sucesso de qualquer política de desenvolvimento” (Cassinela, 2016, p. 46).

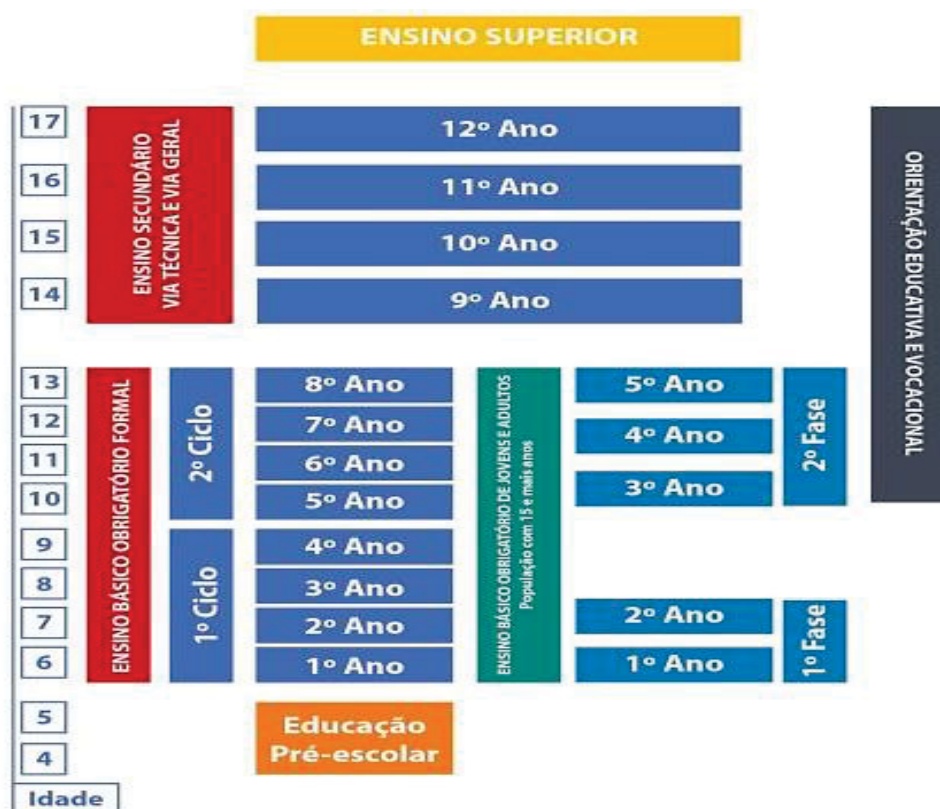
Esses dispositivos representam um conjunto de decisões e orientações pelas quais o sistema educacional de Cabo Verde tem sido guiado, com a finalidade de

responder às exigências da sociedade em matéria de formação e qualificação de recursos humanos, com base na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia (Idem, 2016, p. 46).

Conforme o Ministério da Educação de Cabo Verde (Cabo Verde, 2018), a Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano na versão originária foi regida pela Lei nº 103/III/90, revista em 1999 (Lei nº 113/V/99, de 18 de outubro). Foi alterada pelo Decreto-Legislativo nº 2/2010, e teve uma nova alteração em 2018.

Segundo o Decreto presidencial nº 30/2018 da República de Cabo Verde, o Sistema educativo (art.º 12) compreende os subsistemas da educação pré-escolar e da educação extraescolar complementados por atividades de desporto escolar e os apoios e complementos socioeducativos, numa perspectiva de integração. O Sistema Educativo de Cabo Verde foi reorganizado e atualmente está estruturado conforme Figura 03 a seguir,

FIGURA 03 – ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO DA CABO VERDE



Fonte: Ministério da Educação da República de Cabo Verde (2018).

Cabo verde assegura o Ensino Básico/primário universal, obrigatório e gratuito com duração de 8 anos (8ª classes) de acordo com a última alteração da Lei de Bases

do Sistema Educativo. Dessa forma, a educação obrigatória e universal se alarga até a 10ª classe do Ensino Secundário (art.º 13) e segundo a alínea 3, “o estado estuda alargar a gratuidade e obrigatoriedade até a 12ª classe do Ensino Secundário” (Minedu Cabo Verde, 2018).

A educação Pré-Escolar é universal como fase propedêutica, destina-se a todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade permanecendo até completar 6 anos (art.º 16). A sua frequência é facultativa e desenvolve-se mediante iniciativas promovidas por instituições privadas, comunitárias, religiosas ou públicas (de proteção à infância). Cabe ao Ministério da Educação a coordenação pedagógica e o estabelecimento das normas gerais do seu funcionamento.

O Ensino Básico/primário (EB) é universal e obrigatório e deve ser ofertado para as crianças que completam 6 anos de idade até 31 de dezembro, tem duração de 8 anos e compreende dois ciclos sequenciais, de quatro anos cada. No 1º ciclo (1º ao 4º ano), o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. No 2º ciclo (5º ano ao 8º ano), integra áreas vocacionadas especializadas e desenvolve-se em regime de pluridocência. Segundo a alínea 2 (art.º 23), os dois últimos anos do Ensino Básico constituem anos de transição para o Ensino Secundário e consequentemente anos de iniciação da orientação escolar, vocacional e profissional, que faculte a opção de formação subsequente. No final do Ensino Básico/primário, o aluno pode prosseguir os estudos secundários, ou ainda seguir um curso de formação profissional, nos termos e condições a definir em diploma próprio (alínea 3 do art.º 23).

O Ensino Secundário (ES) tem duração de quatro (4) anos, num ciclo único que corresponde da 9ª a 12ª classes de escolaridade, e estrutura-se em duas vias opcionais, via geral e via técnica (alínea 2 art.º 26).

A via geral do Ensino Secundário destina-se ao aprofundamento e ao reforço das aprendizagens adquiridas no ensino básico e aquisição das bases científicas, tecnológicas e culturais necessárias ao prosseguimento de estudos ou ingresso na vida ativa. E a via técnica do ensino secundário destina-se a aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos, competências sociais e profissionais para a obtenção de uma especialização adequada, visando a inserção no mundo laboral, sem prejuízo do prosseguimento de estudos superiores (art.º 28).

Segundo a alínea 1 do art.º 31, a via geral do Ensino Secundário através do Ensino Técnico ou do ano complementar do ensino secundário, podem ministrar cursos de formação artística elevando o desenvolvimento cultural do país.

2.3.1 A Grade Curricular do Sistema de Ensino de Cabo Verde

A grade curricular do Sistema Público de Ensino de Cabo Verde está organizada da seguinte forma conforme Quadro 06.

QUADRO 06 - GRADE CURRICULAR DO SISTEMA DE ENSINO DE CABO VERDE

Ensino Básico	
Nível de Ensino	Áreas Disciplinares
Ensino Básico – 1º ciclo	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas, Cidadanias, Expressões (Educação Plástica, Educação Física, Educação Musical/Dramática).
Ensino Básico – 2º ciclo	Língua Portuguesa, Ciências Integradas, Estudos Sociais, Cidadania, Expressões (Educação Plástica, Educação Física, Educação Musical/Dramática).
Formação Geral 1.º e 2.º Ciclo Ensino Secundário	
Nível de Ensino 1º Ciclo (7º e 8º ano)	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Francês ou Inglês), Homem Ambiente, Mundo Contemporâneo, Introdução à Atividade Económica, Estudos Científicos, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Formação Pessoal e Social.
Nível de Ensino 2º Ciclo (9º e 10º ano)	Língua Portuguesa, Francês, Inglês, História, Cultura Cabo verdiana, Geografia, Ciência Naturais, Química, Física, Matemática, Formação Pessoal e Social, Educação Física Opcional: Desenho, Desenvolvimento Económico e Utilização de Computadores.
Ensino Secundário 3.º Ciclo	
Agrupamento	Áreas disciplinares
Ciência e Tecnologia	Português, Comunicação Expressão, Língua Estrangeira, Filosofia, Formação Pessoal e Social, Educação Física Específicas: Física ou Química, Matemática Opcional: Psicologia, Biologia, Geologia, Geografia, Geometria Descritiva, 2ª Língua Estrangeiras, Utilização de Computadores
Económico e Social	Português, Comunicação Expressão, Língua Estrangeira, Filosofia, Formação Pessoal e Social, Educação Física Específicas: Matemática e Economia Opcional: Psicologia, Sociologia, Cultura Cabo-verdiana, Direito, Utilização de Computador, História, Geografia, 2ª Língua Estrangeira
Humanística	Português, Língua Estrangeira, Filosofia, Formação Pessoal e Social, Educação Física Específicas: História, 2ª Língua Estrangeira Opcional: Sociologia, Latim, Cultura Cabo-verdiana, Geografia, Direito, Utilização de Computador, Psicologia
Artes	Português, Comunicação Expressão, Língua Estrangeira, Filosofia, Formação Pessoal e Social, Educação Física Específicas: Geometria Descritiva, História Opcional: Psicologia, Sociologia, Geografia, Cultura Cabo-verdiana, Matemática, Utilização de Computadores, 2ª Língua Estrangeira, Música, Desenho

Fonte: Nobre *et al.*, (2017); Cabo Verde (2018).

Cabo Verde ainda conta com as modalidades especiais de ensino de acordo com o art.º 48 e art.º 50 as quais ofertam Educação Especial para alunos com

necessidades educativas especiais; art.º 49 Educação para crianças sobredotadas ou com necessidades especiais e conta ainda com a Educação a Distância “para assegurarem formação complementar, supletiva ou alternativa do ensino regular” (alínea 1 do art.º 51).

Oferta-se ainda a Educação Básica de Jovens e adultos (art. 56º) para indivíduos com 15 ou mais que não tenha passado pela escola que pode ser articulada na formação geral básica ou na formação profissional. Esta pode ser ofertada através da modalidade especial de ensino, presencial ou à distância (alínea 2 do art.º 56). Este nível de ensino organiza-se em dois ciclos: a) O 1º ciclo, com a duração de dois anos, visa o desenvolvimento de capacidade de leitura, escrita, cálculo e interpretação; b) O 2º ciclo, com a duração de três anos, visa o aprofundamento e consolidação dos conhecimentos e competências adquiridos do ciclo precedente e a iniciação à formação profissional de base.

Outra opção para contribuir com a formação do seu capital humano é a oferta do Ensino recorrente de adultos (art.º 52) para aqueles que exerçam alguma atividade profissional e queiram melhorar a sua formação cultural, científica e profissional de qualquer ciclo ou nível.

A Lei de Bases do Sistema educativo de Cabo Verde ainda prevê a educação extraescolar (art.º 54), como forma de favorecer a participação ativa dos jovens e adultos na sociedade numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Esta modalidade de ensino desenvolve processos educativos próprios de uma educação formal e não formal em duas vertentes, uma via se dá pela “educação básica de adultos, que abrange a alfabetização e ações de educação permanente numa perspectiva de elevação do nível cultural, científico e tecnológico (inciso 3a; b). A formação profissional, numa perspectiva de capacitação para o exercício de uma profissão e de integração no mundo laboral (inciso 3b). Dessa forma, Cabo verde busca reduzir o analfabetismo literal e funcional e contribui com a igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos jovens e adultos, que não frequentaram ou não concluíram o Ensino Básico/primário na idade escolar.

2.3.2 População escolar de Cabo Verde

De acordo com o Anuário estatístico sobre o Sistema educacional de Cabo Verde disponível, referente ao período de 2019/2020 apresentado na Figura 04.

FIGURA 04 - RECENSEAMENTO DO SISTEMA DE ENSINO DE CABO VERDE

Níveis de Ensino	Alunos			Professores			Nº de estabelecimentos	Nº de salas	Nº de turmas
	MF	F	%F	MF	F	%F			
Total (1+2+3)	129.285	64.144	49,6	7.704	5.264	68,3	1.020	3.759	6.514
Educação Pré-escolar (1)	16.919	8.589	50,8	1.414	1.414	100,0	582	1.128	1.878
Público	7.898	4.013	50,8	533	533	100,0	333	485	664
Privado	9.021	4.576	50,7	881	881	100,0	249	643	1.214
Ensino Básico (2)	84.245	40.235	47,8	4.269	2.886	67,6	394	2.108	3.590
Público	82.683	39.483	47,8	4.187	2.834	67,7	386	2.063	3.501
Privado	1.562	752	48,1	82	52	63,4	8	45	89
Ensino Secundário (3+4)	31.702	17.388	54,8	2.402	1.086	53,1	61	606	1.209
Ensino Secundário Público (3)	28.121	15.320	54,5	2.021	964	47,7	44	524	1.046
Ensino Secundário Privado (4)	3.581	2.068	57,7	381	122	32,0	17	82	163
Educação e Formação de Adultos	1.773	708	39,9	194	101	52,1	-	-	104
Formação de Adultos	756	288	38,1	56	36	64,3	-	-	57
Ensino Recorrente	1.017	420	41,3	138	65	47,1	-	-	47

Fonte: Anuário Estatístico de Cabo Verde 2019/2020.

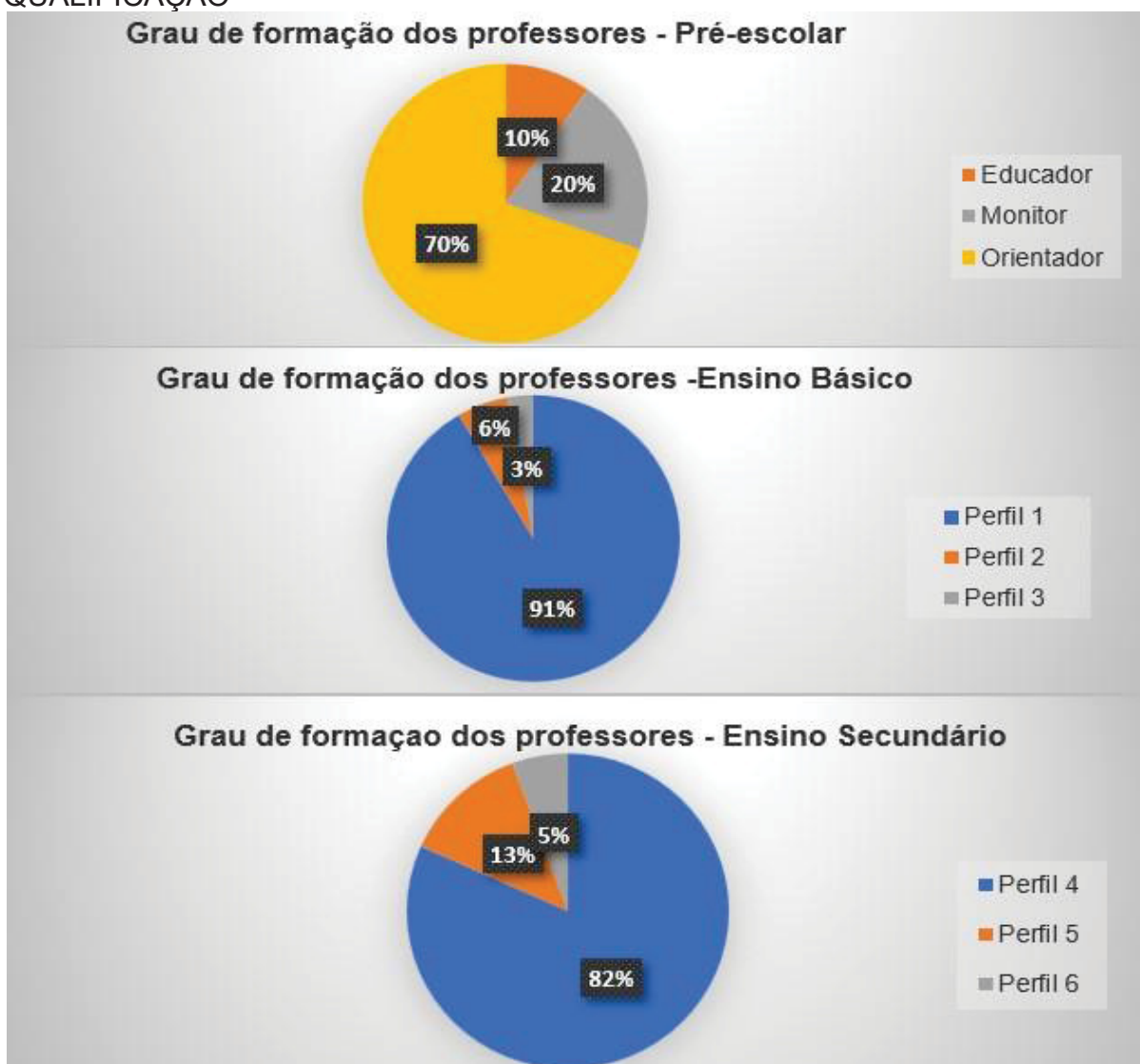
Observa-se que o Sistema Educativo Cabo-verdiano conta com um total de 129.285 estudantes matriculados. Desse total, a Educação Pré-escolar possuía 16.919 inscritos, Ensino Básico 84.245, Ensino Secundário com 31.702, a Educação e Formação de Adultos com 1.773 inscritos.

No quadro de docentes, o sistema se educativo de Cabo Verde em 2018/2019, contava com um total de 7.704 docentes, dos quais 1.414 atuavam no pré-escolar, 4.269 no Ensino Básico, 1.086 no Ensino Secundário, e 194 na Educação e Formação de Adultos.

O Sistema Público de Ensino de Cabo Verde, no período de 2019/2020 contava com 1.020 estabelecimentos de ensino. Os estabelecimentos que atendiam o pré-escolar era composto de 582 estabelecimentos com 1.128 salas de aulas e 1.878 turmas. O Ensino Básico contava com 394 estabelecimentos de ensino, com 2.108 salas de aula e 3.590 turmas. O Ensino Secundário contava com 61 estabelecimentos, com 606 salas e 1.209 turmas. Outrossim, a Educação e Formação de Adultos atendia 104 turmas.

Sobre o Grau de instrução dos docentes ou qualificação profissional dos(as) professores de Cabo Verde, apresentamos na Figura 05 e mais detalhado na Tabela 01, um panorama segundo o Anuário estatístico referente ao período de 2019/2020.

FIGURA 05 - PERFIL DOS PROFESSORES DE CABO VERDE SEGUNDO SUA QUALIFICAÇÃO



Perfil 1: Mestrado, Licenciatura, Bacharelado, IP - Instituto Pedagógico e 2ª Fase.

Perfil 2: 1ª Fase, Magistério Primário, EHPPE - Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar e Frequência de 2ª Fase.

Perfil 3: Frequência de 1ª Fase, EICM - Escola Industrial e Comercial do Mindelo Guilherme Dias Chantre, Curso Médio, 12º ano, 10º ano, Ano Zero, 8º ano, Ex:- 3º ano Curso Geral.

Perfil 4: Professores com Licenciatura, Mestrado/Pós-Graduação ou Doutoramento.

Perfil 5: Professores com Curso Superior sem Licenciatura

Perfil 6: Professores com 2º ano Curso Complementar, Ano Zero/12ºano, Curso Médio, Frequência Curso Médio, Habilitação Inferior ao 12º ano, Frequência Curso Superior sem Licenciatura, Frequência Curso Superior com Licenciatura

Fonte: Adaptado do Anuário Estatístico da Educação do Ministério da Educação de Cabo Verde (2018/2019 e 2019/2020).

TABELA 01: PERFIL DOS/AS PROFESSORES/AS DE CABO VERDE SEGUNDO SUA QUALIFICAÇÃO E/OU PERFIL

CONSELHOS			PRÉ – ESCOLAR				ENSINO BÁSICO				ENSINO SECUNDÁRIO			
	Educador	Monitor	Orientador	Total	Perfil 1	Perfil 2	Perfil 3	Total	Perfil 4	Perfil 5	Perfil 6	Total		
Praia	64	75	344	483	878	29	17	924	433	73	27	533		
São Vicente	29	22	104	155	467	30	9	506	251	51	24	326		
Sal	7	33	28	68	184	12	10	206	72	5	6	83		
Santa Catarina	2	31	83	116	330	10	10	350	193	22	15	230		
Santa Cruz	6	3	60	69	185	21	6	212	54	10	6	70		
Boa Vista	1	15	27	43	85	11	3	99	34	3	0	37		
São Filipe	2	10	52	64	203	11	19	233	62	7	7	76		
Tarrafal	4	3	47	54	164	0	4	168	69	12	1	82		
São Domingos	3	27	14	44	163	5	2	170	50	7	3	60		
São Miguel	1	26	24	51	137	17	9	163	72	5	8	85		
Ribeira Grande	2	23	15	40	195	13	1	209	54	18	2	74		
Porto Novo	1	0	32	33	193	13	2	208	74	15	8	97		
Mosteiros	1	2	22	25	76	1	6	83	22	4	0	26		
Maio	2	3	18	23	53	6	0	59	22	5	0	27		
Ribeira Brava	1	0	19	20	75	8	3	86	24	4	1	29		
Brava	2	0	22	24	61	7	1	69	23	3	2	28		
Tarrafal São Nicolau	2	1	16	19	52	5	6	63	20	4	1	25		
São Lourenço dos Órgãos	2	8	13	23	61	3	4	68	40	0	3	43		
Ribeira Grande Santiago	0	2	14	16	73	3	0	76	34	2	0	36		
São Salvador do Mundo	5	2	9	16	67	7	1	75	22	6	0	28		
Santa Catarina Fogo	0	4	11	15	36	13	3	52	20	0	0	20		
Paul	2	1	10	13	71	11	0	82	25	3	0	28		
TOTAL	139	291	984	1.414	3.809	236	116	4.161	1.670	259	114	2.043		
Perfil 1: Mestrado, Licenciatura, Bacharelado, IP - Instituto Pedagógico e 2ª Fase. Perfil 2: 1ª Fase, Magistério Primário, EHPPE - Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar e Frequência de 2ª Fase. Perfil 3: Frequência de 1ª Fase, EICM - Escola Industrial e Comercial do Mindelo Guilherme Dias Chantre, Curso Médio, 12º ano, 10º ano, Ano Zero, 8º ano, Ex:- 3º ano Curso Geral. Perfil 4: Professores com Licenciatura, Mestrado/Pós-Graduação ou Doutoramento. Perfil 5: Professores com Curso Superior sem Licenciatura Perfil 6: Professores com 2º ano Curso Complementar, Ano Zero/12ºano, Curso Médio, Frequência Curso Médio, Habilitação Inferior ao 12º ano, Frequência Curso Superior sem Licenciatura, Frequência Curso Superior com Licenciatura. Fonte: Adaptado do Anuário Estatístico da Educação do Ministério da Educação de Cabo Verde (2018/2019 e 2019/2020).														

O Anuário estatístico referente ao período de 2019/2020 aponta que o nível pré-escolar contava com 139 (9,8%) educadores/as, 291 (20,6%) monitores/as e 1.020 (69,6%) orientadores/as, totalizando 1.459 profissionais.

O Anuário estatístico referente ao período de 2018/2019 aponta que o Ensino Básico contava com 4.161 professores por habilitação e conselho que atuavam no sistema de ensino. O anuário ainda apresenta o grau de instrução destes por perfil de habilitação. No Perfil 1 se enquadram os profissionais com o maior nível de formação, tendo nesse perfil 101 docentes com Mestrado; 1.992 com Licenciatura; 169 com bacharelado; 1.547 estavam em formação na 2ª fase Instituto Pedagógico (IP), somando 3.809 profissionais nesse nível de habilitação. No perfil 2 se enquadram os 1ª Fase, Magistério Primário, EHPPE - Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar e Frequência de 2ª Fase, dos quais 26 desses profissionais possuem o Magistério Primário, 66 eram formados na Educação de Infância, 63 na 1ª fase do Ensino Básico, 78 no Curso Médio e 2 professores que obtiveram a formação via EHPPE - Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar, 1 tinha formação na Escola Industrial e Comercial do Mindelo Guilherme Dias Chantre/EICM, somando 236 profissionais habilitados nesse perfil. Por fim o Perfil 3 enquadravam 116 profissionais que ainda não tinha formação concluída ou que possuíam Frequência nas modalidades da 1ª Fase do Ensino Básico, EICM - Escola Industrial e Comercial do Mindelo Guilherme Dias Chantre, Curso Médio, 12º ano, 10º ano, Ano Zero, 8º ano, Ex:- 3º ano Curso Geral.

O Ensino Secundário contava com 2.043 docentes em 2018/2019. O anuário ainda apresenta o grau de instrução destes por perfil de habilitação. No Perfil 4 se enquadra os profissionais com o maior nível de formação. Nesse perfil 219 possuíam Mestrado, 1.451 Licenciatura, totalizando 1670 (81,7%). No perfil 5 se enquadra os profissionais que possuem curso superior, mas sem licenciatura sendo 259 profissionais, correspondendo a (12,7%) dos profissionais que atuavam no Ensino Secundário. E, por fim, no Perfil 6 havia 40 profissionais que frequentavam Curso Superior, 39 com formação no Curso Médio, 17 desses profissionais tinham habilitação literária inferior ao 12º ano, 6 docentes em formação na 2ª fase Instituto Pedagógico (IP), 6 docentes no 2º ano de Curso Complementar, 5 com outras formações sem especificação e 1 com Frequência no Ensino Médio, somando-se 114 profissionais (5,6%) que estavam exercendo a docência no Ensino Secundário.

2.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: IDENTIDADE(S) DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM CABO VERDE

A Educação Ambiental (EA) entrou na agenda das políticas públicas de Cabo Verde (CV) a partir do aumento de problemas ambientais naturais do arquipélago e que foram sendo potencializados com os processos de exploração de recursos naturais na colonização de Cabo Verde e que começaram a ter desdobramentos e impactos sobre todas as formas de vida. A partir disso, cientistas e pesquisadores começaram a colocar em debate os efeitos da irracionalidade do modelo econômico que os levou a questionar os limites do crescimento, desenvolvimento econômico e compreender que os recursos naturais eram finitos e que era o momento de provocar momentos de reflexão em que o mundo pudesse estar em sintonia num objetivo comum. Com esse impulso, surgem os principais eventos mundiais que ocorreram na década de 70 e que serviram de bases para dispositivos legais que normatizam a Educação Ambiental em diversos países, na tentativa de promover formas alternativas de desenvolvimento que integrassem a preservação da natureza e dos recursos naturais.

Dentre eles, destacam-se três grandes eventos que ocorreram nesta mesma década: I) a Conferência de Estocolmo (1972), na qual se instituiu a Declaração sobre o Ambiente Humano que tinha como marco inicial buscar a conscientização da sociedade afim de atender as necessidades sociais sem comprometer as gerações futuras; II) o Encontro Internacional em Educação Ambiental em Belgrado (1975), onde foi escrita a Carta de Belgrado, documento que fala sobre a satisfação das necessidades e desejos de todos os cidadãos da Terra visando a melhoria da qualidade ambiental; e III) Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi (1977), na qual foi elaborada a Declaração de Tbilisi trazendo a definição, institucionalização e regulamentação da Educação Ambiental com objetivos, princípios e estratégias de implementação da Educação Ambiental (Lelis, Marques, 2021).

Nesse sentido, buscamos caracterizar o processo histórico de construção e/ou formulação da política de Educação Ambiental, de modo a reforçar a importância dessa para a sua implementação compreendendo como ocorreu a trajetória de construção e quais foram os desdobramentos dessas políticas no período pós-independência em Cabo Verde. Diante das transformações e desenvolvimento do

país, bem como os rumos que foram sendo tomados na construção de diretrizes, leis no campo do meio ambiente e da Educação Ambiental para impulsioná-la por meio de instrumentos para que essas políticas públicas pudessem ser implementadas em Cabo Verde.

2.4.1 A política de Educação Ambiental em Cabo Verde

Desde a independência, os sucessivos Governos Cabo-verdianos têm-se mostrado preocupados com a questão da preservação dos ecossistemas e com o enquadramento dos organismos vocacionados para a gestão ambiental, visto que a década de 70 ficou marcada, “por uma procura incansável de soluções que possam contrariar as fatalidades climáticas impostas pela natureza e combater os seus efeitos económicos, sociais e políticos, tentando encontrar soluções com base na cooperação internacional que possa colmatar os efeitos da seca e da desertificação” (Fernandes, 2011, p. 41).

Assim que Cabo Verde se tornou independente aderiu ao Comitê interestados para a Luta Contra a Seca no Sahel¹³ (CILSS), que tinha por objetivo criar Políticas e ações que pudessem dar combater os efeitos e flagelos da seca e do deserto de Saara no oeste africano.

A Primeira etapa das medidas tomadas pelo Governo de Cabo Verde após a independência consistiu na definição de programas com objetivo de resolver a grave situação de emergência à qual o país estava confrontado. Esses programas foram o Programa de Ação de luta contra as consequências da seca (1976-1977), seguido do segundo Programa de Emergência (1977-1978), SEPA¹⁴ (1995).

Segundo Fernandes (2011), Cabo Verde apresenta políticas governamentais para o meio ambiente em duas etapas:

I^a Republica (pós-independência, até 1990), cujas políticas estiveram sobretudo viradas para o mundo rural tendo por objetivo atacar o desemprego num segmento da população fortemente atingido pela pobreza e a 2^a República (Pós 1990), com a mudança para um regime pluralista ou pluripartidário, em que o novo governo iniciou com um programa muito rico e promissor no que concerne aos problemas ambientais, na tentativa de

¹³ O CILSS, foi criado em 1974, constituído por 9 países do Oeste africano (Burkina Faso, Cabo Verde, Gâmbia, Guiné Bissau, Mali, Mauritânia, Níger, Senegal e Tchad) todos localizados na orla do deserto do Saara.

¹⁴ Secretariado Executivo para o Ambiente.

contornar as políticas já estabelecidas, introduziu muitas inovações e modernização nos setores afetados dando destaque no PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) como um dos temas mais importantes para o desenvolvimento de Cabo Verde (Fernandes, 2011, p. 41).

As políticas governamentais, após a independência, até 1990, relativamente à preservação do ambiente, estiveram sobretudo viradas para o mundo rural sofrendo mudanças substanciais na década de 90, visto que “até a década de oitenta, a maioria da população cabo-verdiana vivia praticamente da agricultura” (Borges, 2007, p. 6).

Martins (2016, p. 63) afirma que “o programa de reconstrução nacional durante a 1ª República (1975-1990) foi bem aceito pela população de Cabo Verde”. Em 15 anos, a área arborizada em Cabo Verde aumentou de 5 mil para 100 mil hectares, não obstante períodos intercalares de secas cíclicas ou de fraca queda de pluviosidade (Borges, 2007).

Borges (2007, p. 10) afirma que “a introdução da Educação Ambiental em Cabo Verde ocorreu de forma tímida até aos finais da década de 80” em algumas escolas, através de implementação de projetos de hortas escolares e outras atividades, como a construção de cisternas para captação de água das chuvas que culminaram com o desencadeamento de várias iniciativas quer nacionais ou regionais proposta pelo Comitê interestados para a Luta Contra a Seca no Sahel (CILSS) que se constitui por membros da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental e que despertaram para a criação de condições básicas e um marco na melhoria da qualidade ambiental em Cabo Verde.

Em agosto de 1986 foi realizada a Conferência de Dakar com a participação de todos os chefes de Estado dos países membros do CILSS, em que “os países membros do CILSS lançaram um programa de Educação Ambiental, o Programa de Formação e Informação para o Ambiente – PFIE, que tinha como pretensão envolver os sistemas educativos na luta contra a desertificação” (Mahot, 2004, p. 161) e tomaram a sábia decisão de introduzir a Educação Ambiental nas escolas sahelianas. Essa decisão política do Comitê interestados para a Luta Contra a Seca no Sahel levou à mobilização dos recursos financeiros junto de parceiros internacionais para a operacionalização do Programa de Formação Informação e Educação Ambiental (PFIE) e a criação de condições institucionais nos estados membros para o acolhimento do projeto (Martins, 2016, p. 64).

O PFIE tinha como estratégia a minimização das adversidades da seca, através dos instrumentos pedagógicos nas escolas sahelianas com o objetivo de provocar a mudança de atitude, “fazendo com que os estudantes pudessem se tornar um veículo de opinião e da divulgação de novos valores para a mudança comportamental e transformação da sociedade onde se encontram inseridos” (Borges, 2007, p. 12).

Nesse contexto, a Conferência de Dakar foi um marco importante para Cabo Verde, pois a partir desse evento foram criadas as condições para “a introdução da Educação Ambiental tanto no sistema de ensino formal e informal” (Borges, 2007, p. 12). Este processo ocorreu com a mobilização de recursos financeiros junto a parceiros internacionais para pôr em prática o Programa Regional - PFIE (Programa de Formação e Informação para o Ambiente) dos estados membros do CILSS levando em consideração as suas realidades e especificidades, com a finalidade de encontrar respostas as demandas ambientais com impactos negativos, enfrentados nas diferentes realidades dos países dos estados membros, sem no entanto, perder o seu carácter regional (Borges, 2007, p. 13).

Borges (2007) ainda reitera que no início dos anos 90, em Cabo Verde ocorre a introdução plena da Educação Ambiental nos sistemas de ensino formal e informal, com o Programa de Formação e Informação para o Ambiente (PFIE)¹⁵, em que ocorre a “consolidação de políticas públicas ambientais mais consistentes e abrangentes em todos os setores vitais da sociedade” (Borges, 2007, p. 13).

¹⁵ O projeto PFIE foi financiado pela EU (União Europeia), em duas fases. A primeira fase, de 1990 a 1994, funcionou como experiência piloto na ilha de Santiago, formando nessa altura, cerca de 200 professores, envolvendo 100 escolas e ao mesmo tempo, ainda na fase de experimentação, foram feitas ações de sensibilização junto de 120 professores da formação inicial. O programa tinha como finalidade, (1) formar e informar os professores, os alunos e toda a comunidade em geral sobre os riscos da desertificação no Sahel; (2) promover mudanças comportamentais, valores e atitudes tanto nos alunos como nos professores em relação as questões ambientais; (3) fazer do aluno um vector de opinião e de proteção do ambiente; (4) fazer da escola um lugar de luta contra a desertificação; (5) melhorar a qualidade e a eficácia do ensino Básico (o subsistema que acolheu o programa); (6) reforçar as capacidades locais de gestão de recursos naturais no Sahel (Borges, 2007, p. 14).

Na segunda fase do projeto que se estendeu por um período de cinco anos decorreu de 1995 a 2000. Esta fase foi considerada de consolidação das ações implementadas durante a fase piloto e de internalização e perenização das ações de forma descentralizada e generalizada em todo o sistema educativo do ensino básico obrigatório com a pretensão de se formar cerca de 55 % do total dos professores, introduzir a educação ambiental no sistema do ensino básico obrigatório e implementação de um processo de aprendizagem das crianças com base nas realidades locais e estabelecimento de relações de cooperação entre os professores e outros parceiros locais de desenvolvimento. A grande inovação desta fase, foi sem dúvida, a introdução da pedagogia ativa na forma de se fazer a abordagem da questão ambiental, dando abertamente um estatuto oficial à Educação Ambiental (Borges, 2007).

Em paralelo, ocorreu também a Reforma do Sistema Educativo de Cabo Verde, em 1990. Neste período, foram aprovadas as Leis de Bases do Sistema Educativo em 29 de dezembro de 1990 (Lei nº 103/III/90). Tal legislação contou com

financiamento do Banco Mundial que preconizava uma ruptura com o sistema tradicional para um ensino mais modernizado inovador que levasse os professores, alunos e toda a comunidade educativa a se engajarem e fazerem parte dos reais problemas enfrentados no seu entorno por forma a darem respostas as necessidades e expectativas de desenvolvimento almejado para proporcionar o bem estar coletivo através de engajamento em trabalhos de projetos numa perspectiva de transformação local inteirando-se dos problemas e serem eles a ajudarem na procura de soluções para as suas resoluções (Borges, 2007, p. 15).

Segundo Borges (2007), o Programa de Formação e Informação para o Ambiente - PFIE esteve presente nos sistemas de ensino saheliano e marca a introdução plena da Educação Ambiental de forma transversal e interdisciplinar em Cabo Verde. A efetivação do PFIE durante os anos noventa ocorreu em duas fases:

a primeira fase, ficou marcada um pouco pela continuidade da política saheliana dos anos setenta que se concentrava na luta contra a seca e a desertificação. Já na segunda fase, houve uma evolução mais qualitativa no tratamento da questão ambiental, preocupada sobretudo em trabalhar a vertente didático-pedagógico, almejando a mudança comportamental, de atitude e de valores, para em consequência, levar os cidadãos a agirem pela via do conhecimento e da consciencialização do problema (Borges, 2007, p. 13).

Em 1990 foi iniciada a revisão da Constituição da República¹⁶ em que houve o fim do regime monopartidário e foi instituído o princípio de separação e interdependência dos poderes. Posteriormente em 1992, foi aprovada a nova Constituição da República em que estabelece no artigo 7º alínea k) a tarefa do estado “proteger a natureza, os recursos naturais e o meio ambiente...” e no art.º 72 (artigo 73.º na revisão de 2010), “consagra a todos um direito sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender e o valorizar” (alínea 1). Esta invocação da lei magna cabo-verdiana vem regulamentada como forma de garantir o direito ao ambiente incumbe aos poderes públicos:

Elaborar e executar políticas adequadas de ordenamento do território, de defesa e preservação do ambiente e de promoção do aproveitamento racional de todos os recursos naturais, salvaguardando a sua capacidade de renovação e a estabilidade ecológica”, e “Promover a educação ambiental, o

¹⁶ Leis constitucionais de Cabo verde. 3ª Revisão da Constituição de 1992 - Lei Constitucional 1-VII-2010 de 3 de Maio Disponível em: < <https://www.tribunalconstitucional.cv/index.php/leis-constitucionais/#> >

respeito pelos valores do ambiente, a luta contra a desertificação e os efeitos da seca (Cabo Verde, 1990).

Em 1992, com a realização da Conferência da Terra no Rio de Janeiro (1992), foi elaborada a Agenda 21 o capítulo 36 trata da – Promoção da Educação, Consciencialização Pública e Formação, que reafirma a importância da Educação Ambiental no cumprimento dos grandes desafios identificados na Conferência, apontando que por meio da educação, a consciencialização da opinião pública e a formação estão virtualmente ligadas a todas as áreas da Agenda 21, e ainda mais estritamente ligadas com as áreas que tratam das necessidades básicas, capacidade próprias, dados e informação, ciência, e do papel dos principais parceiros.

De igual modo, Cabo Verde ratificou acordos internacionais como a Convenção Internacional de Luta Contra a Desertificação e efeitos de seca nas regiões áridas, semiáridas e subúmidas secas; o acordo de proteção da biodiversidade e a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, surgidas na sequência da Conferência da Terra de 1992, que tiveram recomendações importantes sobre a importância da Educação Ambiental no futuro da humanidade.

Dessa forma, a Educação Ambiental se consolida nos aspectos legais de Cabo Verde como um imperativo constitucional e encontra-se consignada na 1ª Lei de Bases do Ambiente Lei n.º 86/IV/93 de 26 de julho, que definiu as Bases da Política do Ambiente, criando outros setores auxiliares e introduzindo nos programas do então governo uma vertente ambiental de abordagem transversal, numa aposta em que todos/as cidadãos/ãs tornassem responsáveis pelo seu ambiente comunitário.

A Lei nº 86/IV/93, de 26 de junho que define a Lei de Bases do ambiente, no seu artigo 4º (objetivos e medidas) na alínea I) recomenda:

a inclusão da componente ambiental e dos valores herdados na educação básica e na formação profissional, bem assim como o incentivo à sua divulgação através dos meios de comunicação social, devendo o Governo produzir meios didáticos de apoio aos docentes (livros, brochuras, etc.); Como medida necessária para “a existência de um ambiente propício à saúde e bem-estar das pessoas e ao desenvolvimento social e cultural das comunidades, bem como a melhoria da qualidade de vida” (Cabo Verde, 1993).

Segundo a Lei de Base do Ambiente, ainda que de forma indireta, a Educação Ambiental é orientada para o Ensino Secundário e o Ensino Superior sendo os artigos que integram e consagram essa como meio de,

Propiciar a aquisição de conhecimento com base na cultura humanística, científica e técnica visando nomeadamente, a sua ligação com a vida ativa; “o entendimento dos “valores fundamentais da sociedade em geral e sensibilizá-lo para os problemas da sociedade cabo-verdiana e da comunidade internacional” e a promoção da “educação para cidadania e o desenvolvimento de valores morais, éticos e cívicos (Cabo Verde, 1993).

Em 1994 foi criado um instrumento nacional para a gestão do ambiente como gestão estratégica (Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA I), que espelha a política de meio ambiente e desenvolvimento sustentável de forma integrada que tinha a pretensão de abranger a todos os níveis de formação e da sociedade civil num horizonte de dez anos (1994-2004). A principal motivação do PANA I foi a disposição de despertar a consciência para as questões ambientais dos cidadãos(ãs) de Cabo Verde, trazendo para o debate público as preocupações e os resultados das questões debatidas na Cimeira do Rio. Subsequentemente foram elaborados vários planos nacionais e “o mais importante foi a atenção dada para a elaboração da Agenda 21 local e regional, o Sahel 21” (Borges, 2007, p. 17).

O Secretariado Executivo para o Ambiente (SEPA), criado em 1995, foi responsável pela definição da política do ambiente em Cabo Verde. Em 2002 a SEPA foi substituída pela Direção Geral do Ambiente (DGA), no Ministério do Ambiente, Agricultura e Pescas, que tinha por objetivo fornecer uma orientação estratégica para guiar o uso racional dos recursos naturais e a gestão sustentável das atividades económicas.

O Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA II (Mahot, 2004a), foi elaborado em 2003 com suporte institucional pela Direção Geral do Ambiente, inspirado nos objetivos esperados da Conferência de Desenvolvimento Sustentável de Joanesburgo em 2002, para ser implementado durante o período que cobre um horizonte temporal (2004 - 2014).

O PANA II trata as políticas ambientais de uma forma transversal, envolvendo todos os utilizadores do ambiente no processo, nomeadamente: os setores público e privado e a sociedade civil cujo objetivo geral foi o de “fornecer uma orientação estratégica para guiar o uso racional dos recursos naturais e a gestão sustentável das atividades económicas”; mais especificamente pretendeu:

a) definir as orientações políticas principais para a gestão dos recursos naturais; b) identificar as oportunidades ambientais e prioridades de desenvolvimento; c) identificar as intervenções que facilitem o uso efetivo e eficaz de recursos naturais; d) definir as estruturas institucionais e os

mecanismos necessários para a coordenação intersetorial; e) promover a integração das preocupações ambientais nos planos de desenvolvimento socioeconómico; f) promover a melhoria das condições de vida da população” (Mahot, 2004a).

O PANA II estabeleceu projetos e identificou os principais problemas ambientais:

i) a deficiente disponibilidade de água de qualidade apropriada para consumo doméstico e o desenvolvimento das atividades económicas; ii) a perda de biodiversidade marinha e terrestre; iii) o deficiente saneamento básico, com efeitos nefastos para a saúde pública e o desenvolvimento turístico. E prevê, que deve ser dada uma atenção especial às crianças, adolescentes e jovens com o propósito de transformá-los em atores da mudança e transmissores das mensagens favoráveis sobre a proteção do ambiente (Mahot, 2004a)

Segundo Borges (2007), o PANA II teve como eixos prioritários de atuação: a gestão sustentável dos recursos naturais, conservação e a valorização da natureza e do território, a proteção da biodiversidade e da paisagem, o desenvolvimento local, o reforço da informação e de formações ambientais, a adequação do quadro legal e institucional e ainda a integração do ambiente nas políticas setoriais. Para a efetivação do Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA II, este foi subdividido em nove subplanos¹⁷ para os mais diversos setores que contribuem para o desenvolvimento do país, compreendendo o setor ambiental como multidimensional e transversal.

Dentre os vários subplanos que integram o PANA II, encontra-se o Plano Ambiental Intersectorial – Ambiente e Educação, Formação e Informação e Sensibilização (PAIS - Educação), cujo propósito foi o de “integrar a educação ambiental em todos os níveis de ensino e de formação, tanto no formal como no setor informal e no não-formal” (Borges, 2007, p. 18), visando “uma população formada, informada e comprometida com o desenvolvimento sustentável”, a fim de alcançar os compromissos orientadores da Educação Ambiental adotados nas conferências internacionais.

Não obstante, Cabo Verde possuía um quadro jurídico favorável à implementação da educação ambiental no país, promovendo uma consciencialização crescente das populações para os problemas ambientais e a necessidade de levar a cabo ação sociopolítica na tentativa de mitigar os problemas. Contudo, ainda existiam

¹⁷ Os nove - subplanos contemplados no PANA II: Ambiente e Recursos Hídricos; Ambiente, Saneamento Básico e Saúde; Ambiente e Biodiversidade; Ambiente e Ordenamento do Território, Infraestruturas e construção civil; ambiente e Educação, Formação, Informação e Sensibilização; Ambiente e Turismo; Ambiente e Agricultura, Silvicultura e Pecuária; Ambiente e Pescas; Ambiente e Indústria, Energia e Comércio (Borges, 2007, p. 17).

alguns obstáculos à implementação da Educação Ambiental. Alguns desses problemas foram apontados no Livro Branco sobre o estado do ambiente em Cabo Verde (Mahot, 2004b, p. 166):

a) a nível pedagógico (insuficiente preparação dos professores, formadores e comunicadores no domínio do ambiente e da educação ambiental; dificuldades de implementação de uma abordagem interdisciplinar com a integração de diferentes áreas do saber; subutilização dos materiais didáticos disponíveis, quer devido à fraca divulgação, quer às dificuldades de apropriação e exploração; sobrevalorização dos aspetos cognitivos em detrimento de atitudes e comportamentos nos programas e ações dedicados ao ambiente; restrição do ensino ao meio escolar, implicando fraca relação escola-comunidade, com impacte negativo na contextualização dos programas de ensino e formação); b) a nível administrativo (rigidez do horário e da organização escolar, dificultando a realização de atividades interdisciplinares e extracurriculares; regime de desdobramento no funcionamento das escolas, reduzindo o tempo efetivo de aprendizagem e, logo, o tempo dedicado à (...) [educação ambiental]; fraco engajamento da comunidade educativa nas atividades extracurriculares; pouca disponibilidade de professores e formadores para a realização de atividades de EA [educação ambiental]; limitação dos recursos financeiros para promover atividades extracurriculares; c) a nível intersectorial (insuficiência de diálogo e coordenação entre os sectores; fraca divulgação de ações ambientais pelos serviços públicos e, quando se faz, numa linguagem excessivamente técnica; sobreposição de intervenções similares sem a necessária coordenação e acompanhamento), d) ao nível do público-alvo (fraca acessibilidade às fontes de informação; informação pouco adaptada às condições do público-alvo; resistência à mudança de atitudes, pobreza (falta de meios e incentivos para aplicar as aprendizagens) (Mahot, 2004b).

Nesse sentido reforçou-se a ideia de que a Educação Ambiental é uma tarefa que não podia ser exclusiva das escolas ou entidades ligadas ao ensino formal, “mas sim de todas entidades e personalidades com influência de sensibilização social, a começar pelos pais e ou encarregados de educação, Associações Comunitárias, ONG’s, as Câmaras Municipais, serviços centrais e desconcentrados do Estado” (Fernandes, 2011, p. 89).

Cabo Verde dedicou uma atenção especial à Educação Ambiental que foi crescendo de forma contínua e se consolidando como política pública, na qual Leis e Decretos-Leis sobre a educação ambiental passaram a constar nos documentos oficiais, tais como:

a) a lei de Bases da Política do Ambiente (lei n.º 86/IV/93), que fixa as grandes orientações e define o quadro legal que deve reger as relações entre o Homem e o meio ambiente natural; o decreto legislativo n.º 14/97 sobre a Proteção do Ambiente que regulamenta algumas das situações previstas na Lei de Bases da Política do Ambiente; b) a lei n.º 48/V/98 que regulamenta a atividade florestal e visa a proteção das florestas e a regulamentação do

espaço submetido ao regime florestal excluindo as áreas com vocação agrícola; c) a lei n.º 85/IV/93 sobre o Ordenamento do Território Nacional que cria os planos de ordenamento (esquema nacional, esquemas regionais e planos especiais de ordenamento) comporta essencialmente a regulamentação das construções urbanas e periurbanas; d) o Decreto-Lei sobre a exploração de inertes, nas praias, dunas e águas interiores; f) o Decreto-lei n.º 03/2003 que define o regime de áreas protegidas; g) Lei n.º 29/2006 de 06 de março que estabelece o regime jurídico da Avaliação de Impacte ambiental; h) Leis de Base do Ordenamento Territorial e Planeamento Urbanístico (Decreto-Legislativo n.º6/2010); i) a Lei n.º76/VII/2010 de 23 de Agosto – sobre a taxa ecológica; j) a Lei n.º15/2011 de 21 de fevereiro que cria o Estatuto da Cidades promove a cidadania ambiental pela via da comunicação, informação e sensibilização (Martins, 2016, p. 63).

Na reforma do sistema educativo de Cabo Verde, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010 por meio do Decreto Legislativo nº2/2010 de 7 de maio, consagrou-se para o Ensino Básico, artigo 22, c) “Fomentar a aquisição de conhecimentos que contribuam para a compreensão e preservação do meio circundante;” e na e) “Desenvolver atitudes positivas em relação às questões ambientais”, apontando a necessidade da inserção da temática ambiental dentro da educação formal.

Com isso, a população cabo-verdiana começou a despertar para as questões sobre as problemáticas ambientais. Contudo, “o conhecimento que o cidadão comum ou mesmo o dirigente, funcionário e agentes da Administração Pública têm das leis ambientais é francamente limitado” (Fao & Governo De Cabo Verde, 2009).

Em 2013, o Ministério do Ambiente, Habitação e Ordenamento do Território de Cabo Verde (2013, p. 303), concebeu o Plano Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Mahot, 2013), que tem vigência no período de 2013 a 2022. Este plano levou em consideração as características e problemas ambientais que Cabo Verde possui, considerando o

quadro de fragilidade ambiental e do cenário de crise ambiental à escala global, o presente Plano de Educação Ambiental constitui um desafio para Cabo Verde, tendo em conta as suas características naturais de reduzidas dimensões territoriais, a carência de recursos básicos como a água, os solos, a biodiversidade, os minerais estratégicos; a necessidade de alimentação e o alojamento de uma população jovem e crescente; a viabilidade e a sustentabilidade do desenvolvimento de um pequeno estado insular em graduação para o desenvolvimento médio, perante um quadro de globalização em crise profunda (Mahot, 2013, p. 303).

A partir das problemáticas ambientais de Cabo Verde, o PNEA (2013-2022) surge no anseio de contrapor esse quadro de fragilidade que paradoxalmente busca

um modo de crescimento desenfreado e põe em perigo a sustentabilidade dos sistemas naturais para a perenidade da vida no planeta Terra e em Cabo Verde. Essas problemáticas se asseveram e acabam por comprometer a qualidade da vida humana a partir da constatação do quadro de desigualdade entre os países, registro de catástrofes, seca, esgotamento dos solos, chuva torrenciais, pragas, surgimento de novas epidemias, alastramento da pobreza extrema.

Lima e Martins (2009) reitera que os desafios e problemas ambientais em Cabo Verde são acentuados pela,

pressão antropogênica exercida sobre as áreas costeiras em Cabo Verde tem originado sérios problemas ambientais, tais como: aumento do consumo de recursos, que por si só já são escassos, sobreexploração de recursos (ex: pesqueiros), poluição (devido à deposição não controlada de resíduos sólidos e descarga de efluentes sem devido tratamento, pesticidas, derrames), modificação do uso do solo (solos agrícolas), - degradação e destruição de ecossistemas (ecossistemas dunares, lagunares, extinção de várias espécies), - erosão, destruição da barreira natural de defesa contra o avanço da água do mar (Lima; Martins, 2009, p. 62).

Segundo a PNEA (2013-2022) Cabo Verde possui um cenário de crise ambiental global particularmente relevante devido à sua grande dependência externa e às suas características naturais vulneráveis. O arquipélago de ilhas vulcânicas e montanhosas, com modestas dimensões territoriais, está inserido numa zona climática dominada pela aridez e ciclos de seca, o que limita seriamente as reservas de água, a cobertura vegetal e a biodiversidade terrestre. A topografia montanhosa e o ambiente árido também restringem as reservas e potencialidades do solo, além de permitirem uma intensa erosão num quadro de solos pedregosos e de fraca profundidade.

Apesar da população cabo-verdiana viver em um quadro de fragilidade ambiental do país, nomeadamente da grave carência de recursos, da desertificação galopante e da crise de sustentabilidade dos espaços urbanos, o comportamento dos cidadãos em relação ao ambiente e uso de recursos naturais ainda continua a afetar a qualidade de vida nas ilhas. Dessa forma, Cabo Verde sendo uma sociedade em rápida transformação, nomeadamente, crescente urbanização verificada a partir da última década do século XX, a mudança de postura do cidadão exige uma nova abordagem na relação homem, sociedade e natureza, percebido na sua dimensão natural, como sociocultural e estético. “É na perspectiva de uma nova consciência ambiental, na auto responsabilidade de cada um para o bem comum, na promoção de

uma cidadania responsável que surge o Plano Nacional de Educação Ambiental - PNEA (Mahot, 2013, p. 303).

Nessa tessitura o Plano Nacional de Educação Ambiental tem por objetivo geral:

“dotar o país de um instrumento orientador da implementação das políticas nacionais traçadas no domínio da Educação Ambiental como forma de promover maior cidadania ecológica, assegurar a gestão e a utilização sustentável dos recursos ambientais e de contribuir para uma melhor qualidade ambiental e para o desenvolvimento sustentável e estratégico do país” (Mahot, 2013, p. 303).

O Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA) na sua gênese tinha como objetivo a formação de grupos alvos de Educação Ambiental as instituições que comunicam e trabalham diretamente com o público através da educação formal, informal e não formal; a população; as comunidades, visto, que estes grupos alvos tem “a função de educar, de formar ou simplesmente informar, ou ainda inerente ao seu papel econômico e social, intervêm no meio ambiente, como valor de uso e/ou de utilidade pública ou privada” (Martins, 2016, p. 67).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS: TIPOLOGIAS E DIMENSÕES ENTRE CICLO DE POLÍTICAS, ATUAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

A teoria é um veículo para “pensar diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”. A teoria é destrutiva, disruptiva e violenta. Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias vigentes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência (Ball, 2011, p. 93).

Este capítulo apresenta um panorama sobre as bases conceituais de políticas públicas e as suas correlações a partir da abordagem do Ciclo de Política e a Teoria da Atuação, a fim de desvelar como ocorre o processo de implementação a partir da atuação nas políticas a partir da interpretação e tradução das políticas no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, basilarando a pesquisa e alçando os objetivos dessa pesquisa buscando desvelar “Como os professores interpretam e traduzem no contexto da prática pedagógica o processo de implementação da Política Nacional da Educação Ambiental no sistema público de ensino de Cabo Verde?”.

3.1 Políticas Públicas: conceitos, paradigmas e epistemologias

Ao adentrar o campo da política é preciso começar pelos juízos de valores preconcebidos quando a questão se trata de política, pois a política se constitui em um “componente integral da questão humana” (Arendt, 2002, p. 4). Os juízos à esta palavra predominam na estrutura política e social, como se política fosse coisa de políticos profissionais e não assunto cotidiano.

Nessa acepção, compreende-se que o homem é considerado um ser político no mundo e a política surge como uma forma de equacionar problemas econômicos, sociais entre outros, na intenção de promover o desenvolvimento do país e promover estratégias para o bem estar humano e social. Segundo *Chaui (2002)*, a política é a ciência prática que tem como fim o bem comum humano, ou seja, “aquela que estrutura as ações e as produções humanas” (Chaui, 2002, p. 462).

Paniago (2019) define políticas públicas como sendo enfoques multidisciplinares que busquem uma interação lógico-pragmática entre problemas e

soluções da realidade social. Inicialmente observamos que as políticas públicas decorrem de uma prestação de serviço do Estado em benefício da sociedade. Mas estes serviços prestados podem ser amplos e de uma grande diversidade, impossibilitando contabilizá-los (Raymundo, 2021, p. 57).

Nesse sentido, Boneti (2007) corrobora ao afirmar que as políticas públicas são o produto da dinâmica de poder que emerge das relações entre grupos econômicos, políticos, classes sociais e outras organizações da sociedade civil. Essas relações de poder moldam e influenciam o processo de formulação e implementação das políticas públicas, refletindo os interesses, disputas e negociações entre os diferentes atores envolvidos. “Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas a instituição estatal, que provocam o direcionamento e/ou o redirecionamento dos rumos das ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou investimentos” (Boneti, 2007, p. 74-75). Porém já podemos observar que políticas públicas são “ações do Estado que visam concretizar os direitos e garantias fundamentais e aqueles que estão previstos na ordem social, visto que são meios para efetivação de direitos” (Raymundo, 2021, p. 57).

Dessa forma, o sentido da política, de longa tradição da filosofia política ocidental, a partir dos escritos de Platão e Aristóteles na decadência das Cidades-Estados, cujo termo deriva da *polis*¹⁸: “significa como a forma de organização do convívio humano, que determinou, de forma tão exemplar e decisiva, aquilo que entendemos hoje por política” (Arendt, 2007, p. 45).

Arendt (2007, p. 15) ressalta ainda que todos os aspectos relacionados a vida humana na Terra têm relação com a política, especificamente a pluralidade que é a condição de toda a vida política, não apenas sem a qual não pode ser (“*sine qua non*”), mas a condição pela qual ela existe (“*conditio per quam*”). Dessa maneira, seria possível dizer que a política está conectada aos fenômenos ligados à regulação e ao controle da vida humana em sociedade, como também à organização, ao ordenamento e à administração das jurisdições político-administrativas” (Heidemann, 2009, p. 29), em esfera nacional (nações) estados e/ou municípios.

Nesse entendimento, o atributo “pública” se refere ao público e do público. Assim, a compreensão do termo política, e o seu reconhecimento como limite, pode

¹⁸ Pólis é um termo grego que significa Cidade; “Cidade-Estado; reunião dos cidadãos, em seu território e sob suas leis. Dela se deriva a palavra política (*politikós*: o cidadão, o que concerne ao cidadão, os negócios públicos, a administração pública)” (Chauí, 2002, p. 509).

nos ajudar na reflexão sobre a regulação dialética entre sociedade-Estado na perspectiva da pluralidade e a igualdade social (Sorrentino *et al.*, 2005). Todavia, é necessário ressaltar que a concepção de política pública adotada está estreitamente relacionada ao conceito e entendimento de Estado que se tem. Partimos do entendimento de que o Estado é uma entidade histórica, relacional e permeada por redes de poder. Mesmo assim, o Estado continua a ser fundamental no processo de políticas públicas. É com essa compreensão que nos aproximaremos do conceito de política pública é tida como “um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de múltiplos participantes” (Palumbo, 1989, p. 35).

Partindo desses pressupostos, seria possível compreender que as políticas públicas correspondem a um conjunto de estruturas coordenadas pelo Estado (nas diversas escalas de atuação) para o enfrentamento de problemas públicos (Frey, 2000; Souza, 2006). Conforme Loureiro (2006, p. 87), as políticas públicas são definidas como “ações planejadas pelo governo, enquanto instância do Estado capaz de operacionalizar políticas universalistas, incluídas e igualitárias” baseadas em uma sociedade democrática, por meio de uma construção coletiva e participativa envolvendo os agentes representativos de um determinado problema social (*idem*). No entanto, muitas vezes, a atuação pouco eficiente e a fiscalização inadequada por parte do Estado trazem consequências aos interesses da sociedade, ao meio ambiente e à qualidade de vida do ser humano e revelam uma outra face onde as políticas públicas se mostram excludentes, parciais e produtoras de desigualdades, como é o caso das políticas ambientais (Medeiros, 2015).

Dessa conjuntura surge o conceito de política pública, com seus desdobramentos conceituais e operacionais que devido ao caráter polissêmico do termo, pode sofrer mudanças na sua designação. Alguns autores (Frey, 2000; Muller e Surel, 2004; Secchi, 2012; Macêdo, 2011; Souza, 2016), ao longo dos últimos anos, têm registrado que discutir política, política pública, política educacional segue sendo necessário.

Alguns deles esclarecem que a expressão *política pública* (*public policy*) está vinculada ao termo inglês *policy*; referindo-se ao conjunto de ações políticas, à formulação de propostas, tomada de decisões e sua implementação por organizações públicas, tendo como foco temas que afetam a coletividade, mobilizando interesses e conflitos. *Policy* significa a atividade do governo de desenvolver políticas públicas, a

partir do processo da política. Em português o termo política assume duas conotações principais que, para a língua inglesa estão vinculadas a dois conceitos: *politics* e *policy*. O termo política, no sentido de *politics*, segundo Secchi (2014, p.1), é a “atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem”. Nesta pesquisa, o termo política será utilizado no sentido de *policy*, que, segundo o autor (2010), tem um sentido mais concreto, mais relacionado à decisão e ação.

Sendo assim, a política pública pode ser resumida

como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16).

No contexto desta tese, que tem como objeto de estudo as políticas públicas de Educação Ambiental, partindo do entendimento do ciclo de políticas, valeria ressaltar que está se configura a partir das seguintes dimensões¹⁹: *polity* corresponde ao sistema político, instituições, poderes legislativo, executivo, judiciário e instâncias formais de Educação Ambiental; *politics* é composta pelos atores e pelas forças em jogo; *policy* refere-se ao conteúdo da política (leis, programas, projetos, normas); política do cotidiano está relacionada às forças instituintes e a participação social no processo político (Frey, 2000; Biasoli, Sorrentino, 2018).

Nesse sentido, a Educação Ambiental precisa ser compreendida, trabalhada e “exercitada enquanto política pública estruturante” numa perspectiva epistêmica rompendo o distanciamento do conhecimento científico e o mundo real. Essa perspectiva pedagógica, ao enfatizar as interações sociais e processos participativos permanentes e de atuação na agenda, formulação, implementação e na avaliação das políticas públicas, capazes de gerar reflexões para a transformação social e a sustentabilidade socioambiental que as questões do campo exigem (Biasoli; Sorrentino, 2018, p. 12).

Viegas; Santana; Noda (2020) reiteram que,

¹⁹ Utiliza-se as dimensões da política pública com conceitos da língua inglesa apresentadas por Frey (2000, p. 216): “*polity* para denominar as instituições políticas, *politics* para os processos políticos e, por fim, *policy* para os conteúdos da política” e acrescenta-se uma quarta dimensão denominada política do cotidiano proposta por Biasoli (2015) para sua efetiva institucionalização.

a partir da noção de política compreende-se que a política pública não pode ser reduzida a um único acontecimento, a um único ator, um único tempo histórico, nem mesmo podemos dizer que é simplesmente a soma desses elementos”. A política pública é mais que isso, ela é complexa e traz consigo a impossibilidade de reducionismos, visto que está em movimento (Viegas; Santana; Noda, 2020, p. 43418).

Nesse cenário, surgem vários atores interessados nas parcerias por meio de interesses nas políticas públicas. Conforme Ferreira (2018), é a intensidade e o interesse dessas parcerias que vão determinar a capacidade de implantação das políticas e a influência que cada ator vai exercer.

Ball (2015) esclarece que a sanção da política nem sempre é linear e racional. O que se observa é um processo político fragmentado, que traz naturalmente um perigo muito iminente. Mesmo tendo atenção à agência, tradução e promulgação das políticas, podemos nos envolver em um mundo de dominação.

Cabe pontuar ainda que a relação entre o Estado e as políticas públicas, além de complexa, poderia ser vista como uma arena de disputa entre diferentes atores, conforme é apontado por Fonseca (2016). O autor afirma que a arena política é um espaço de ação no qual ocorrem disputas entre atores acerca da compreensão da política, relacionando os problemas sociais e as alianças entre esses atores que definem as contendas e os vetos dentro de sua lógica de política, uma vez que esses grupos e/ou atores podem negligenciar a política por visões normativas, formalistas ou metafísicas para mostrar força e sustentar as suas bases políticas.

Nessa tessitura que se circunscreve esta tese, que tem como objetivo “Analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde”, acreditamos que o quadro atual das políticas ambientais é um terreno fértil para explorar, uma vez que as políticas públicas concernentes as questões ambientais é recente em Cabo Verde, visto que a Educação Ambiental adentra o campo das políticas públicas pós independência de Cabo Verde a partir de 1975.

3.2 A abordagem do ciclo de políticas e a Teoria de Atuação no processo de implementação de políticas públicas

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball; Bowe,

1992; Ball, 1994), foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1990. O Ciclo de Políticas se apresenta como possibilidade para o campo relacionado ao campo da agenda, formulação, implementação e avaliação das políticas no campo das políticas direcionadas a educação (Mainardes, 2006; Souza, 2006; Lotta, 2010).

Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais que são encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas de onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (Mainardes, 2018, p. 2) e ainda, a política em uso, emerge da necessidade de compreender a produção da política no âmbito da escola.

Dye (2011) afirma que “o processo político pode ser visto como uma série de atividades políticas – identificação do problema, definição da agenda, formulação, legitimação, implementação e avaliação” (Dye, 2011, p. 14). Esse processo seriado de atividades políticas permite ao pesquisador enxergar cada uma delas com profundidade, permitindo perceber até que ponto cada específica política pública é influenciada por cada uma das diferentes atividades (Dye, 2011).

Toda política pública passa pelos mais diferentes estágios. Em cada um desses estágios, “os atores, as coalizões, os processos e as ênfases são diferentes” (Saravia, 2006, p. 32). A divisão por etapas, tratado como ciclo processual das políticas públicas, é uma esquematização teórica que visa apontar os momentos mais importantes para a análise e formulação de políticas públicas. Esse modelo processual tem como fim apresentar os padrões de atividade no que tange às políticas públicas, especialmente o processo seriado de atividades políticas que usualmente aparece na sua promoção (Dye, 2011).

Biasoli e Sorrentino (2018, p. 6) afirmam que “o ciclo da política tem caráter didático, mas compreender o processo dinâmico, mutante e complexo, e suas interfaces com as distintas dimensões é um importante elemento quando se busca a efetivação de políticas estruturantes e participativas”. Souza (2007) entende tratar-se de um ciclo deliberativo e que tem como característica intrínseca o dinamismo e o aprendizado. É exatamente por esse motivo que é possível chamar esta abordagem de ciclo, já que à medida que as fases avançam e o administrador avalia os resultados alcançados poderá sempre deles se utilizar para novas formulações ou correções de rota na implementação (Dye, 2011).

Nessa tessitura em que se busca compreender a implementação de uma política pública, partimos da compreensão que está compõe uma das etapas do ciclo de política (*policy cycle*). Tal ciclo permite várias interpretações em relação as suas etapas segundo a perspectiva de cada autor:

QUADRO 07 - AS FASES DO CICLO DE POLÍTICA (*POLICY CICLE*)

Autores/as	Fases do ciclo de política
Frey (2000)	Distingue as fases do ciclo de política em: “percepção e definição de problemas, ‘ <i>agenda-setting</i> ’, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação”.
Muller e Surel (2004)	Compreende o ciclo de política em seis fases: a) a agenda (<i>agenda setting</i>); 2) a produção (<i>policy formulation</i>); 3) a decisão (<i>decision makers</i>); 4) a implementação (<i>implementation</i>); 5) a avaliação (<i>policy evaluation</i>); 6) a conclusão do programa (<i>program termination</i>).
Kingdon (2003)	Compreende a política pública em quatro fases: o estabelecimento de uma agenda de políticas (<i>agenda-setting</i>); a especificação de alternativas (<i>policy formulation</i>); a escolha dominante das alternativas disponíveis; e a implementação da decisão.
Souza (2006)	Visualiza a política pública como um ciclo deliberativo, que se forma em vários estágios e constitui um “processo dinâmico e de aprendizado”, a saber: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação.
Heidemann (2009)	Analisa o ciclo conceitual das políticas públicas, a partir das quatro etapas: 1) decisão – “as decisões políticas tomadas para resolver problemas sociais previamente estudadas”; 2) implementação – “depois de formuladas as políticas decididas precisam ser implementadas, pois sem ação elas não passam de boas intenções”; 3) prestação de contas dos gestores de políticas/eficácia e qualidade dos serviços – “procura-se verificar se as partes interessadas numa política foram satisfeitas em sua demanda”; 4) avaliação – “as políticas devem ser avaliadas, com vistas a sua continuidade, aperfeiçoamento, reformulação, ou simplesmente a descontinuidade”.

Perez (2010)	Distingue o ciclo de política em quatro fases (agenda, formulação, implementação e avaliação), além de relacioná-las com as múltiplas dimensões entre Estado e sociedade.
Lotta (2010)	Situa as políticas públicas em quatro fases centrais: a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação, mencionando cada uma delas: A fase da agenda se refere às dinâmicas sociais e disputa da pauta na arena política, para que se torne (ou não) público; a tomada de decisão sobre as problemáticas sociais, corresponde a fase da formulação de alternativas a serem transformadas em políticas ou programas; a fase da implementação é o momento em que as políticas formuladas são colocadas em prática; e a fase da avaliação, é compreendida como um processo que pode ocorrer durante a implementação da política, na forma de monitoramento, ou na conclusão de um programa, como avaliação dos resultados da política. A avaliação é essencial, por possibilitar o realinhamento e a garantia dos resultados desejados, bem como “mudar o rumo das políticas públicas” (Lotta, 2010, p. 27).
Secchi (2014)	Apresenta o ciclo de políticas (<i>policy cycle</i>) como um processo composto por sete fases, sendo elas: “identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação; e extinção”. Considera a fase da avaliação da ação pública frente ao sucesso ou falha para colocá-la em prática, e a última etapa consiste na resolução do problema social que originou a política ou programa, se elas são eficazes ou se o problema perdeu a importância social.

Fonte: Adaptado de Vieira (2021, p. 47-48).

Conforme apresentado no quadro, há diferentes interpretações sobre as fases do ciclo de política (*policy cycle*). Contudo, as fases que são mais comuns segundo as diferentes interpretações apresentadas, são: a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação.

Assim, é possível dizer que para começar a formulação de uma política é preciso decidir o que é prioritário para o poder público. Nesse entendimento a fase da agenda caracteriza-se em perceber os problemas existentes que merecem maior atenção. Essa percepção precisa ser consistente com o cenário real em que a população se encontra. São analisados nessa fase: a existência de indicadores, que são uma série de dados que mostram a condição de determinada situação, a emergência e os recursos disponíveis.

A agenda é a composição de proposições sobre as quais o Governo e pessoas ligadas a ele reúnem, em um determinado momento, sua atenção principal. Para Rua (2009), “uma agenda de políticas consiste em uma lista de prioridades inicialmente estabelecidas, às quais os governos devem dedicar suas energias e atenções, e entre as quais os atores lutam arduamente para incluir as questões de seu interesse” (Rua, 2009, p. 66). Cabe pontuar que

diferentes grupos sociais podem apresentar demandas e exercer pressão social para que certos temas entrem na agenda política do estado, partindo do pressuposto, que a decisão sobre a agenda política não se faz de forma isolada pelo governo, mas com maior ou menor participação da sociedade civil, de diferentes grupos de interesse, que entram na arena política com diferentes possibilidades de disputar a agenda, de pressionar, barganhar e de conferir legitimidade às suas demandas.

Dessa forma, a definição da agenda busca-se estudar e explicitar o conjunto de fatos que conduzem os acontecimentos sociais a se tornarem problemas políticos aptos a serem enfrentados por meio de uma política pública (Dye, 2011; Saravia, 2006; Souza, 2007).

Assim, uma questão passa a fazer parte da agenda de governo, quando desperta interesse dos formuladores de políticas, sendo está considerada a primeira fase de formulação da agenda, e representa uma das mais importantes do circuito, uma vez que movimenta vários recursos e pessoas que exercem algum tipo de comando e/ou influência sobre a sociedade.

Jannuzzi (2017) reitera que, nessa etapa, é necessário dispor de indicadores que dimensionem e caracterizem os problemas que interferem nas questões sociais, para fornecer argumentos “aos grupos de pressão e à sociedade na disputa de prioridades na agenda social e na alocação de recursos orçamentários” (Jannuzzi, 2017, p. 150).

A fase de formulação ou construção da política tem proximidade com a fase da agenda, visto que esta também é composta pelos processos de definição e escolha dos problemas que merecem a intervenção estatal, produção de soluções ou alternativas e tomada de decisão. Nesta fase, se criam alternativas políticas para lidar com os problemas públicos que estão na agenda (Dye, 2011; Frey, 2000; Saravia, 2006).

A fase da formulação e construção da política envolve disputas sobre a produção dos textos que orientam as políticas, que podem envolver espaços de negociação e conciliação de interesses tanto na esfera do executivo quanto do legislativo (Fonseca, 2016). As interações entre os poderes executivo e legislativo no processo decisório são importantes para agilizar a tramitação. Entretanto, as disputas em torno das políticas públicas envolvem lógicas e projetos em disputa, visões acerca

do “bem comum”, das “causas públicas”, dos “interesses confluentes”, da “igualdade sem opositores”, da “conciliação entre grupos e classes (Fonseca, 2016, p. 407).

Souza (2006) afirma que a fase da formulação “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (Souza, 2006, p. 26).

Numa concepção mais delimitada das etapas do ciclo de política, Perez (2010) distingue pelo menos duas etapas, antecedendo a implementação:

a fase da formulação da política, implicando a constituição da agenda, a definição do campo de interesse e a identificação de alternativas; e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação (Perez, 2010, p. 1181).

A fase da implementação “é o momento em que as políticas já formuladas entram em ação e são colocadas em prática” (Lotta, 2010, p. 27), ou seja, refere-se à execução das decisões adotadas na etapa prévia, o momento da transformação da política em programa, quando, por ação de uma autoridade, são criadas as “condições iniciais” à implementação. Nesse sentido, a implementação corresponde a segunda etapa do ciclo de política, “na qual são desenvolvidas as atividades pelas quais se pretende que os objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados” (Arretche, 2001, p. 47).

Neste momento, um grupo diverso de participantes e atores, como órgãos públicos, empresas privadas, governos de diferentes níveis e organizações da sociedade civil, unem-se em torno de crenças e metas políticas comuns. Juntos, eles buscam estabelecer e aplicar suas próprias regras, a fim de alcançar seus objetivos dentro de um período específico. Rua (2009, p. 94) afirma que, “a implementação é um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais”.

A implementação, ainda segundo Rua (2009), “compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos” (Rua, 2009, p. 94).

Sendo assim, a fase da avaliação que consiste em um elemento decisivo para as políticas públicas. A interrogação sobre o impacto da política. Segundo Vieira (2021), a fase de avaliação é “uma etapa fundamental no ciclo de política, pois possibilita o monitoramento da sua implementação e permite que sejam feitas mudanças para que os objetivos propostos sejam alcançados” (Vieira, 2021, p. 25). Entretanto, a mesma autora alerta que a fase da avaliação não deve se constituir apenas na última etapa do ciclo de uma política, “mas um processo que pode e deve ocorrer durante todo o ciclo da política, desde a formulação da agenda até a implementação, para o seu monitoramento, e não apenas como avaliação dos resultados” (Vieira, 2021, p. 98-99).

Diante das fases apresentadas do ciclo de política, Perez (2010) afirma que o processo de formulação e/ou construção da política muitas vezes é mais prestigiado do que o processo de implementação,

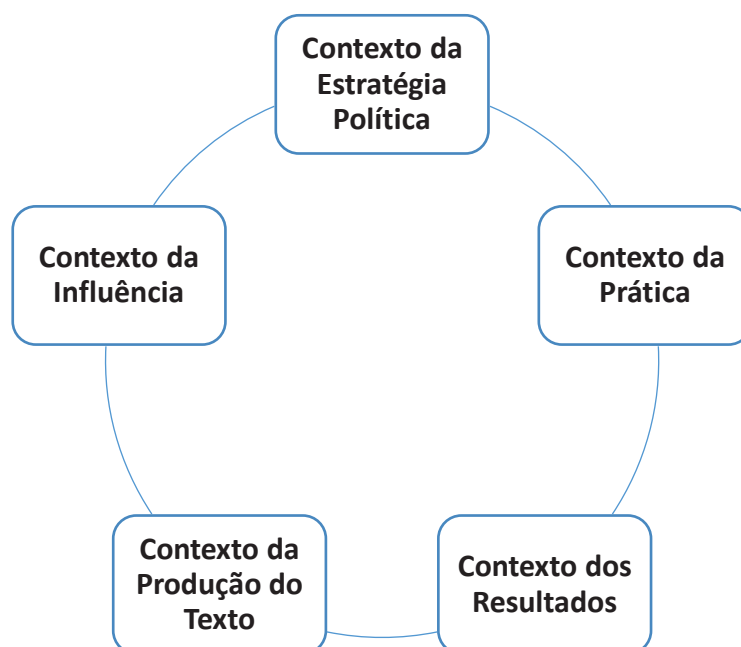
uma vez que a atenção dos analistas se volta mais para a formulação da política do que para os processos operados para as políticas alcançarem os efeitos desejados. Pelo fato de ainda os tomadores de decisão tenderem a assumir que as decisões trazem automaticamente a mudança, conclui-se que a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo. Assim, ela não seria valorizada por ser considerada como uma simples sucessão de decisões e interações (Perez, 2010, p. 1181).

A abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen J. Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994) para a análise de políticas, se desenvolve em um ciclo contínuo em cinco contextos principais: contexto de influência, da produção do texto, contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política, na qual os cinco contextos são inter-relacionados: o contexto de influência – sujeitos sociais e propósitos; o contexto da produção de texto-formulação do documento da política; o contexto da prática - atuação; o contexto dos resultados - efeitos; e o contexto da estratégia da política conforme – atividades sociais e políticas, conforme a Figura 06.

Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Ball destacou que “os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser ‘aninhados’ uns dentro dos outros. [...] É necessário pensar

sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306-307).

FIGURA 06 – REPRESENTAÇÃO DOS CONTEXTOS DO CICLO DE POLÍTICAS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entendemos cada contexto não só como um termo da própria análise de política, mas como um campo de força com o qual as pessoas têm que operar, “os contextos iniciam e ativam processos de políticas e escolhas que são continuamente construídas e desenvolvidas, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 42).

A caracterização destes contextos no ciclo de políticas se inicia pelo - contexto de influência – na qual uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse e se relaciona aos interesses e ideologias, ou seja, 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, p. 51).

O contexto da produção do texto é representado por meio da produção do texto político, que pode assumir diversas formas, como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política. Dessa forma, “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, p. 53). Resulta de disputas e acordos, traduzido em textos políticos que tomam forma de textos legais oficiais, que representam a política, carregam limitações materiais e possibilidades.

No contexto da prática – é o momento em que a política é colocada em ação e está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências. Esse contexto, corresponde a 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).

O contexto da prática é considerado como um microssistema político. É neste contexto que há a representação da política, pois o sujeito produz sentidos originários da representação da influência. Este contexto contém todos os discursos que circulam em outros contextos. Sendo assim, é no contexto da prática que os sentidos atribuídos aos textos políticos têm consequências reais, que levam a interpretações e recriações, podendo introduzir mudanças e transformações relevantes na política original.

Entendemos que o contexto da prática merece especial atenção, pois é para ele que as políticas são endereçadas, sendo aí reinterpretadas e recriadas por diferentes agentes sociais, atores, operadores da política, produzem política. Assim a “interpretação é uma questão de disputa” (Mainardes, 2007, p. 30) e sempre estará em constante recontextualização, isto é, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse, como são diversos os interesses em jogo, haverá sempre diferentes interpretações e espaço para tomada de decisões para ações influenciadas por outras experiências e concepções de mundo além daqueles presentes nos textos que orientam as políticas.

O contexto da estratégia política é um componente essencial, pois nesse contexto envolve 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, p. 55).

Mainardes e Marcondes (2009, p. 306) acrescentam ainda “(...) o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política.” Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela

política investigada. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência.

E ainda, o contexto dos resultados – deve considerar os efeitos das políticas, em vez de resultados simplesmente, e “as mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo, e o “impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (Mainardes, 2006, p. 55).

Diante dos contextos apresentados, essa tese se direciona ao contexto da prática, pois é para onde as políticas são endereçadas, sendo aí interpretadas, reinterpretadas, modificadas, transformadas ou não, dependendo do processo de criação. Para esta tese, esse contexto é muito importante porque produzirá os efeitos positivos ou negativos para a atuação nas políticas no processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

A abordagem do ciclo de política e os contextos que se interrelacionam nesse ciclo contínuo das políticas se materializam num processo em que compreende-se que essas políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação e atuação dos sujeitos/atores com diversas adaptações; ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais variadas. Isto é possível em razão da existência de certo grau de autonomia no contexto em que se insere a política.

Na tessitura dessa tese, busca-se, a partir do contexto da prática, que se refaz num ambiente complexo e dinâmico, em que as políticas não são simplesmente implementadas (micropolítica), mas sujeitas a processos de interpretação, reinterpretação e tradução, realizadas pelos diversos atores que colocam a política em ação no cotidiano da escola. Isto é, “há um contexto social e uma materialidade para a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201), no qual as políticas são interpretadas, atuadas e recontextualizadas pelos diversos atores relacionados com suas práticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nesse contexto, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que “a política é feita pelos(as) e para os(as) professores(as); eles e elas são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, P. 13). Portanto, o conceito assumido pelos

autores é o da atuação, em que as políticas são transformadas em ação por meio de processos de interpretação e tradução.

3.3 O processo de implementação e da atuação na política pública em ação

A partir das reais contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas, considerando o contexto da prática, foi publicado o livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” dos pesquisadores Ball, Maguire e Braun no ano de 2012, traduzido por Janete Bridon, publicado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná/Brasil, em 2016. Trata-se de uma ampliação já anunciada na abordagem do ciclo de políticas, especialmente ao caracterizar o contexto da prática. Portanto, o contexto da prática constitui-se no foco principal da análise de políticas. É no contexto da prática que as políticas ganham sentido, em que elas são “mediadas, disputadas e, às vezes, ignoradas” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 3).

Ball, Maguire e Braun (2016) utilizam o conceito de atuação na política (*policy enactment*) em vez de implementação. O uso do conceito de atuação baseia-se na premissa de que “colocar a política em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo”, pois todos os envolvidos desempenham algum papel na interpretação e na atuação na política nas instituições em que trabalham. O caminho percorrido pela política formulada, até que seja efetivada no contexto da prática, é permeado pelas ações dos sujeitos que as interpretam e criam os meios e as condições de efetivá-las ou de não as efetivar.

Dessa maneira, a interpretação das políticas pelos diferentes agentes sociais, atores, operadores da política, é um aspecto crucial nesse processo. Pois estes, podem interpretar as políticas de diferentes maneiras, levando em consideração suas próprias perspectivas, interesses e valores. Essas interpretações podem moldar a forma como as políticas são implementadas e influenciar os resultados alcançados.

Nesse sentido, o contexto da prática é um campo complexo e dinâmico, em que as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de interpretação, reinterpretação e tradução, realizadas pelos diversos atores que colocam a política em ação no cotidiano da escola (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201). Na atuação, os atores da política se utilizam de diferentes recursos para fazer “leituras” e interpretações a partir de suas vivências, porque as políticas são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência.

Partimos do conceito de implementação, sendo uma das fases do ciclo de política (*policy cycle*). Nesse sentido, buscou-se compreender a partir de autores que estudam o processo de implementação o que se entende de fato por implementação. Inicialmente encontramos que o processo de implementação é abordado como colocar em prática, executar, dirigir, administrar (Meny; Thoenig, 1992).

Na atualidade, entretanto, admite-se que a implementação não é algo óbvio. É uma fase do processo político que exige planejamento, tomada de decisão, organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos, para colocar a política em prática.

Para os autores a implementação é um “processo de interação entre a gama de objetivos e as ações definidas para atingi-los” (Pressman, Wildavsky, 1984, p. xv). Como uma cadeia causal, envolvendo comando e obediência, comunicação e controle dos recursos para que a política seja colocada em prática.

Ao buscar em outras fontes, encontramos Subirats (1994), que define a implementação como um processo em que se “aplica um programa de ação a um problema estabelecido”. Segundo Howlett e Ramesh (1995, 2013), a implementação como sendo o processo pelo qual programas ou políticas são conduzidos, o que se configura como a tradução de planos na prática.

Najan (1995) define a implementação como um estado de ter alcançado os objetivos da política e, implementar, (como verbo) é um processo em que tudo acontece na tentativa de alcançar o propósito da política. A implementação é uma etapa dinâmica. É em si um processo de significado próprio, que não está restrito apenas à tradução de uma dada política em ação, mas que pode transformar a política em si.

No entanto, é importante ressaltar que os agentes sociais, atores, operadores da política, também têm o poder de não efetivar as políticas. Eles podem tomar decisões que vão contra as políticas estabelecidas, ignorar ou sabotar sua implementação. Dessa maneira, o caminho percorrido pela política formulada até sua efetivação no contexto da prática é influenciado pelas ações dos agentes sociais, atores, operadores da política que as interpretam e criam os meios e as condições para sua implementação. Essas ações podem moldar o resultado final e determinar o sucesso ou fracasso das políticas. É fundamental compreender o papel dos agentes

sociais, atores, operadores da política nesse processo e buscar formas de promover uma interpretação e implementação efetiva das políticas (Lotta, 2018).

Rua (1997) assevera que a implementação diz respeito às ações necessárias para que uma política saia do papel e funcione efetivamente. Ela pode ser compreendida como um conjunto de ações realizadas por grupos ou indivíduos, de natureza pública ou privada, com vistas à obtenção de objetivos estabelecidos antes ou durante a execução das políticas.

Bardach (1997) vê ainda a implementação como o processo de interação estratégica entre numerosos interesses especiais, onde cada qual defende o seu próprio. Para este autor, portanto, a implementação desenvolve-se de acordo com o conceito de jogo, traduzindo-se em inúmeras relações que se entrelaçam, envolvendo um grande número de jogadores, com estratégias e táticas próprias e com graus de incerteza.

Silva e Melo (2000, p. 4) reiteram que a implementação corresponde “à execução de atividades que permitem que ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas. Baseada em um diagnóstico prévio, e em um sistema adequado de informações, na fase de formulação são definidas não só as metas, mas também os recursos e o horizonte temporal da atividade de planejamento”. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas refere-se ao processo de colocar em prática as decisões e ações governamentais para atingir os objetivos estabelecidos na formulação da política. Esse processo envolve a interação entre objetivos e ações definidas para alcançá-los, implicando comando, obediência, comunicações e recursos.

Cabe pontuar que a atuação na política a partir de Ball; Maguire; Braun (2016), diz respeito ao papel e comportamento dos diferentes atores envolvidos no processo político, como gestores públicos, burocratas de médio escalão e implementadores. Esses atores podem influenciar decisivamente a implementação, revertendo ou modificando o curso da política.

Os principais problemas de se pensar o ciclo de políticas como algo linear estavam relacionados à separação entre formulação e implementação, semelhante à dicotomia política e administração. Para os autores, muitos problemas poderiam ter sido evitados se durante a formulação do programa, tivesse havido uma maior preocupação com a implementação. A ausência de consciência de que a política não

é traduzida automaticamente em ação, que mudanças ocorrem durante a execução e que os agentes implementadores influenciam amplamente a política, provocou distanciamento entre as fases de formulação e implementação.

Jeffrey Pressman e Aaron Wildavsky perceberam que a implementação não conta com uma ordenação tranquila, ela exige uma série de tomada de decisões, um número elevado de aprovações e autorizações de uma diversidade de participantes. Além disso, é preciso considerar que os atores envolvidos no processo de implementação representam os interesses das suas organizações. É nessa fase também que atores não estatais, prestadores de serviço, participam ativamente, e face a isso, nem sempre desempenham o papel esperado. Além disso, há uma variedade de tomada de decisões, que não estão contempladas pelas regras formais do programa/política, exigindo novas negociações.

Em evidência conceitual Bowman (2008, p. 1487) descreve que “[...] a implementação ocorre no meio do processo político, é o resultado de estágios que precede a adoção e formulação da política e afeta os subsequentes estágios de avaliação e redesenho”.

Nesse contínuo, é possível compreender que a fase de implementação de uma política pública continua a sustentar um grande interesse prático para os tomadores de decisão, porque através dessa fase que se tem “o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir os objetivos no processo da política” (Perez, 2010, p. 1182).

A implementação tem-se revelado, portanto, o “elo perdido” nas discussões sobre a eficiência e eficácia da ação governamental (Silva; Melo, 2000). Nesse contexto, Najberg (2006) afirma que traduzir programas na prática não é tarefa simples. Por uma série de razões relacionadas: “a) à natureza do problema; b) às circunstâncias do entorno e c) ao aparato administrativo responsável, muitos programas não são implementados como previstos” (Najberg, 2006, p. 35).

Quanto à natureza do problema, Najberg (2006, p. 35) afirma que alguns aspectos devem ser observados: “grau de complexidade, de inovação e de interdependência do problema a ser enfrentado”; tamanho do público-alvo, pois quanto maior e mais diversificado for o grupo a ser atingido, mais difícil é a implementação de um programa. Além disso, a mudança comportamental esperada do grupo alvo afeta diretamente a dificuldade da política a ser implementada.

No que diz respeito às circunstâncias do entorno, merecem atenção as seguintes variáveis: sociais, econômicas, tecnológicas e políticas. Já com relação ao aparato administrativo, a implementação de políticas está sujeita aos conflitos intra e inter organizacionais – num mesmo nível ou em diferentes níveis governamentais (Najberg, 2006, p. 35).

Dessa forma, Lima e D’Ascenzi (2014) corroboram com a discussão a partir de outra perspectiva ao afirmarem que se haver um distanciamento entre o conjunto de ações e estratégias no processo de implementação em relação ao processo original da formulação da política, o processo da implementação desta política pode ser problemático, o que a grosso modo, “expressa a seguinte ideia: o sucesso da política seria resultante da perfeição de seu desenho, mas seu fracasso seria derivado da forma como ela foi executada” (Lima; D’ascenzi, 2014, p. 52).

Dessa maneira, é preciso compreender o processo de implementação como complexo, que é constituído de “uma dinâmica no tempo (que é mutável), por isso, precisa considerar a dimensão temporal (inicial, intermediário e final), assim como a inter-relação entre política, pessoas e lugares” (Vieira, 2021, p. 46). Nessa perspectiva é fundamental que haja a participação dos implementadores no processo de formulação da política que considere a participação das comunidades, grupos que serão beneficiados com a política.

Assim, o processo de implementação a partir da atuação pelos atores na política pública firma-se como um campo fértil de pesquisa em que Perez (2010, p. 1182) chama de “caixa preta” do processo da política, pois a relação entre o plano da política pública e sua execução é uma preocupação que transpassa o campo da análise da implementação. Parece uma obviedade dizer que a formulação e construção de uma política pública é, necessariamente, seguida por sua implementação. No entanto, a execução de uma política pública pode ser um processo problemático, no sentido de que, inevitavelmente, diferirá das intenções daqueles que a formularam caso, considere a política como um processo linear e hierárquico sem considerar o papel dos diferentes agentes sociais, atores, operadores da política que atuam na política no processo de implementação.

Oliveira (2006) afirma que um dos motivos que leva a falhas nos resultados de políticas públicas é a dissociação que se faz entre elaboração e implementação no

processo de planejamento a partir de algumas visões da prática ou linhas de pensamento.

Uma primeira visão vê o processo de planejamento de políticas públicas associado a atividades de elaborar-se planos, com isso envolvendo tomada de decisões políticas, reuniões de discussão, mapas detalhados, modelos matemáticos e cenários, criação de legislação e distribuição de responsabilidades, e ao final se gera um plano. Uma vez que terminem essas etapas, assume-se que automaticamente as ações planejadas serão implementadas e atingirão os resultados esperados, se o plano foi bem-feito e tiver o orçamento aprovado. Assim a avaliação de um processo de planejamento é vista primordialmente sobre a ótica de confeccionar planos. Caso o plano desenhado inicialmente seja bom, o resultado ao final será bom. Se o plano é ruim, o resultado é ruim (Oliveira, 2006, p. 275).

Uma segunda visão reconhece o papel da implementação, mas ainda enfatiza a elaboração de planos como chave primordial para o sucesso de uma política pública. Oliveira (2006) afirma que existem bons e maus planos. Porém, segundo essa visão, “muitos dos bons planos falham porque houve problemas técnicos na implementação, foram sabotados ou não foram implementados exatamente de acordo com o que foi indicado no plano” (Oliveira, 2006, p. 275).

Uma visão mais atual no planejamento para o processo de implementação de uma política pública prioriza mecanismos de gestão da implementação para garantir que aquilo indicado no plano vai ser implementado. “Esses mecanismos incluem monitoramento, auditorias e reuniões técnicas de acompanhamento” (Oliveira, 2006, p. 275).

Uma outra concepção decorre de uma visão popular, ou, “politicamente correta” em que o planejamento das ações tem ênfase na participação de forma ativa da população no processo implementação das estratégias de ação e dos planos elaborados a partir da formulação da política pública. Essa visão está em evidência nos últimos anos, principalmente com as organizações multilaterais e alguns setores do governo. “Aqui os beneficiários têm que ajudar a monitorar o projeto, denunciar, participar de assembleias etc. Muitas vezes criam-se “conselhos populares” para decidir e acompanhar ou chamam a sociedade e empresas para ajudar” (Oliveira, 2006, p. 276).

Nesse contexto, para não ocorrer problemas na implementação por conflito de interesses, se faz necessário cada vez mais a obtenção de cooperação dos participantes durante o processo de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Lima e D’ Ascenzi (2014) afirma que a solução para os problemas

que podem ocorrer dentro das etapas do ciclo de políticas, pode ser resolvida ao “construir instituições ou mecanismos que criem um contexto de cooperação para os participantes” (Lima; D’ascenzi, 2014, p. 52).

Nogueira e Fagundes (2017) afirmam que a implementação corresponde à execução de atividades que permitem que ações sejam realizadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas, entretanto, compreende que a fase de implementação pode ser um momento de tomada de novas decisões e negociações, ou seja, nesta vertente cria-se políticas numa acepção que vai incorporando uma perspectiva que interrelacionam todas as fases do ciclo de política. Contrapondo-se a ideia da política como hierarquia que separa formuladores de implementadores.

Nesta contextura analítica as vicissitudes, obstáculos e problemas da implementação associam-se à fatores de natureza variada, que pode “derivar da resistência e boicotes realizados por grupos ou setores negativamente afetados pela política – em muitos casos setores da própria máquina administrativa estatal” (Silva; Melo, 2000, p. 5). Nesta perspectiva, Lima e D’ Ascenzi (2014) corroboram ao discorrer sobre a estrutura normativa da política pública e sua implementação. As autoras afirmam que há uma relação, mais ou menos interdependente entre três grandes abordagens: controle, interação e cognição.

A abordagem de implementação da política pública baseada no controle, o referido controle diz respeito às atividades e às ações dos indivíduos e das organizações responsáveis por colocar em prática o plano. Essa abordagem se baseia num processo sequencial, que percebe a política pública como uma sequência de etapas distintas, guiadas por lógicas diferentes (Muller; Surel, 2004). Nesse, o processo de formulação da política pública seria permeado pela lógica da atividade política, e a sua implementação estaria no âmbito da prática administrativa, ou seja, a implementação da política diz respeito “à execução de atividades com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas” (Silva; Melo, 2000, p. 4).

Nessa abordagem de implementação baseada no controle, fica clara a distinção entre a decisão e a sua operacionalização, as quais possuem arenas e atores distintos. Nesse sentido, Hill (2007, p. 66) cita “conselhos clássicos” para que não ocorra mudanças na política durante a implementação evitando lacunas, tais

como: manter a política clara, evitar ambiguidades na definição do objetivo, do financiamento e das responsabilidades, e manter controle efetivo sobre os implementadores. Com isso, estes teriam margem de manobra limitada.

Na abordagem da implementação da política pública baseada na interação tem como princípio a ideia de que a implementação é o resultado de um processo de interação entre a estrutura normativa da política pública e as características dos espaços de execução (Lima; D'ascenzi, 2013).

Segundo Lima e D'Ascenzi (2014) o plano de ação no processo de implementação define a arena na qual o processo ocorre, em que são definidos “os papéis dos principais atores, as ferramentas permitidas de ação e a alocação de recursos, além de oferecer uma definição para o problema social” (Lima, D'ascenzi, 2014, p. 54). Por outro lado, a execução promove a adaptação dos objetivos e das ferramentas de gestão à realidade social.

Nessa acepção, o plano existe como potencialidade e sua realização depende de qualidades intrínsecas e circunstâncias externas. Nesse sentido, Lima e D'Ascenzi (2014) reitera que,

os problemas sociais serão realmente conhecidos a partir do momento em que tentarmos solucioná-los, e a validade e a efetividade das estratégias escolhidas para enfrentá-los somente serão confirmadas após entrarem em operação. A implementação inclui buscar respostas e (re)formular perguntas, provocando mudanças nas soluções e na compreensão dos problemas sociais (Lima; D'ascenzi, 2014, p. 54).

Nesse sentido, o processo de implementação resulta num processo contínuo de adaptação do plano ao contexto, sendo está uma característica intrínseca ao processo de implementação de uma política pública, o que seria a essência da implementação, mesmo com a existência de rígidos mecanismos de controle. Assim, o processo de implementação é definido como um processo de evolução, pois envolve aprendizado e inovação. Por isso, a implementação afeiçoa a política pública, na medida em que, na maior parte do tempo, o que ocorre é o seu redesenho.

Dessa forma, as abordagens que enfatizam a interação entre a estrutura normativa da política pública e as características dos espaços de execução reconhecem a influência que a estrutura normativa exerce sobre a implementação e demonstram que a dinâmica da implementação modela a política e seus resultados.

Na abordagem da implementação da política pública baseada na cognição tem-se como hipótese que a visão de mundo dos atores orienta seu comportamento e,

sendo a implementação um produto de sua ação, afeta os resultados e a conformação da política. Nesse contexto, “o importante nessa construção é a figura dos mediadores, atores que tornam o referencial inteligível aos demais e o traduzem em formas de ação” (Lima; D’ascenzi, 2014, p. 59).

Ao ampliar a noção de referencial, Surel e Sánchez Segura (2008) definem as políticas públicas como paradigmas, compreendo que não é “somente uma imagem social, mas um conglomerado de elementos cognitivos e práticos que estruturam a atividade de um sistema de atores, que o tornam coerente e durável” (Surel, Sánchez Segura, 2008, p. 51).

A implementação da política pública fundamentada na concepção da cognição tem como crítica a pretensa neutralidade dos instrumentos de operacionalização das políticas públicas, pois, as decisões organizacionais, as políticas públicas derivadas e as formas de ação definidas são lastreadas em ideias e valores forjados no conflito social. Nessa acepção, a explicação de um problema social, as formas de intervenção e os objetivos almejados expressam, conseqüentemente, visões de mundo e relações de poder.

Nesse sentido, as abordagens baseadas no controle percebem a implementação como uma consequência do plano, o qual seria o elemento explicativo. As perspectivas baseadas na interação focam o contexto da implementação: além do plano, os recursos organizacionais, os executores, seus valores e comportamentos. Já as abordagens cognitivas enfatizam as ideias e sua tradução em ações que conformam a implementação.

Entretanto no campo da implementação das políticas públicas, os executores raramente participam da fase de formulação e construção da política pública. Isto é, suas visões de mundo podem não estar representadas na política pública. Não é incomum, portanto, vermos corporações se oporem a políticas ou programas porque estes afrontam suas representações e seus valores profissionais, isso ocorre por que estes não participaram de todo o processo que envolve as fases ou etapas do ciclo de política.

Faria (2012) aponta que a importância do estudo da implementação das políticas públicas parte do reconhecimento de dois fenômenos pela literatura da área: i) a implementação poderia ser a responsável principal pelo baixo impacto das políticas públicas e; ii) do caráter falacioso da distinção entre política e administração.

Com relação ao primeiro ponto, Silva *et al* (1999, p. 2) reconhecem a fase da implementação como a variável central para “a explicação do insucesso dos governos em atingir os objetivos estabelecidos no desenho das políticas públicas” e propõem que seja vista como elemento central para o aperfeiçoamento da sua ação. O segundo ponto, decorre daquele entendimento demonstrado acima de que “a atuação das burocracias públicas não é neutra” e que na implementação ocorrem diversas “escolhas e decisões tomadas por agentes não eleitos”, motivo pelo qual seria falsa a dicotomia entre política e administração (Faria, 2012, p. 8-9).

A partir da conceituação desta fase do ciclo da política pública, Faria (2012, p. 8) busca apontar a evolução de seus estudos e afirmava que a implementação se tratava das “ações de indivíduos públicos e privados (ou grupos) que são direcionadas para a consecução de objetivos definidos anteriormente no processo decisório acerca das políticas públicas”, o que denota uma clara separação entre o processo decisório e a ação, ou seja, entre política e administração, as conceituações modernas buscam aproximar esses dois mundos.

Em resumo, portanto, a fase da implementação da política pública diz respeito à análise sistemática dos motivos pelos quais a intenção demonstrada no momento da formulação da política é alcançada ou não no momento seguinte do ciclo, aquele no qual o Estado age em busca de alcançar um resultado (Faria, 2012). Para Faria (2012), o seu estudo pode tomar diversas direções, seja focando a pesquisa nos atores e suas ações, ou na relação de causa e efeito entre essas ações e o resultado, ou mesmo diferenciando a implementação, que é a ação em nome da política pública, e o impacto sobre o objeto da política.

Estudos empíricos acerca desta fase indicam, de forma recorrente, que, ao contrário dos princípios burocráticos e administrativos do “controle, autoridade e legitimidade”, prevalecem nesta fase a “ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental, recursos limitados e informação escassa”. Na prática, eles são representados por um ambiente em que “prevalece a troca, a negociação e a barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos” (Silva *et al.*, 1999, p. 5).

Diante desses aspectos, Silva *et al.*, (1999, p. 6) argumentam que nesta fase os agentes têm liberdade para escolher as suas ações diante dos “conflitos Inter jurisdicionais entre órgãos e instituições, brechas e ambiguidades legais, omissões

de normas operacionais”. Para os autores, seriam três os aspectos centrais e problemáticos da implementação que causariam os impactos prejudiciais nas políticas públicas (Silva *et al.*, 1999): i) problemas na capacidade institucional dos agentes implementadores; ii) problemas políticos na implementação e; iii) resistência ou boicote de grupos ou setores afetados negativamente pela política em implementação que podem, inclusive, fazer parte da própria máquina estatal.

Por esse motivo é que Silva *et al.*, (1999, p. 12) propõem o conceito de implementação segundo o que “pode ser entendido como o conjunto de atividades pelas quais se pretende que esses objetivos, tidos como desejáveis, sejam alcançados”. Isso significa aceitar que uma análise ingênua, acerca da eficácia dos programas e projetos ligando-os diretamente aos objetivos traçados pela formulação, chegará necessariamente à conclusão de que todo e qualquer projeto foi um fracasso.

Enquanto, em realidade, a adoção de estratégias para uma implementação adequada das políticas levará o agente público a diminuir a distância entre formulação e implementação, por meio, por exemplo, da adoção de incentivos a que os agentes implementadores coloquem em prática “objetivos e estratégias que lhe são alheias” (Silva *et al.*, 1999, p. 12). A conclusão a que chegam Silva *et al.* (1999, p.13), portanto, é que o grau de sucesso da implementação estará, portanto, diretamente associado à capacidade de obtenção de convergência dos agentes implementadores em torno dos objetivos e da metodologia de operação de um programa.

Rua (2009, p. 94) afirma que “a implementação é um processo de diversos estágios que compreende diversas decisões para a execução de uma decisão básica, previamente definida em um conjunto de instrumentos legais”. Aqui é importante prestar atenção nas dificuldades que surgirem, pois geralmente são tratados como um desvio de rota, já que, quem formula comumente não é quem implementa.

a centralidade dos problemas de implementação põe em xeque a visão clássica segundo a qual a implementação é vista como uma das fases do ciclo das políticas públicas na qual se executam as atividades necessárias ao cumprimento de metas definidas no processo de formulação [...] de tal forma que o processo de formação de uma política se dá a partir da interação entre formulação, implementação e avaliação (Menicucci, 2007, p. 303).

Assim, a implementação é um processo que envolve múltiplos estágios e diversas decisões se configurando um momento de debates, pressões e negociações,

visando a execução de uma decisão fundamental que é previamente estabelecida nos instrumentos legais de uma política pública.

3.4 Contribuições da Teoria da Atuação a partir da interpretação e tradução das políticas no contexto da prática

Analisar uma política pública requer considerar os diversos níveis em que são tomadas decisões, pois eles assumem configurações e significados diversos no ciclo de política e a forma em que ocorre a interpretação e a tradução da política implica em como ela se efetiva na prática.

Uma preocupação que vem sendo apontada nos estudos de análise de políticas educacionais é vê-las “presa a uma nação-estado, a um paradigma política-como-governo” (Ball, 2014, p. 11). Há um equívoco de que a política se constitui única e exclusivamente como uma iniciativa advinda do aparelho de Estado. O Estado, sem perder sua importância na promoção e indução de propostas, deixa de ser considerado o único e absoluto precursor das políticas educacionais (Mainardes, 2006).

A política não pode ser considerada apenas dentro desse limite, pois ela flui/circula, enquanto um processo social, historicamente construído e configurado como um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de vaivém entre forças sociais em disputas (Cury, 1986)

Assim, deve-se reconhecer que a política acontece nas lutas de/pelo poder. Conquistá-la, mantê-la e ampliá-la são elementos que centralizam o Estado como espaço ou ente investigado, sem perder de vista as lacunas deixadas por ele. Para Ball e Mainardes (2011):

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada (Ball; Mainardes, 2011, p.14).

Lopes (2016, p. 3) enfatiza que: “o ciclo de políticas se mostrou um modelo heurístico potente, não apenas para questionar a centralidade do Estado na política (...), como para questionar uma concepção verticalizada de poder que subsidia tal centralidade”. Por isso, entendemos que o Ciclo de Políticas é um referencial inovador

por envolver a articulação do macro, meso²⁰ e microcontextos na análise das políticas, uma vez que o procedimento mais comum nas pesquisas em políticas educacionais é a adoção isolada de um desses enfoques. Nele, os processos micropolíticos ganham destaque na inter-relação com o meso e o macro. Enfatiza-se o potencial de reinterpretção, enfrentamento e recriação das políticas pelos sujeitos que a vivenciam nos espaços formais de Educação, em suas vinculações com as questões que atravessam o campo da Educação no âmbito local, nacional e internacional.

Nessa tessitura, o contexto da prática é considerado como um microssistema político. É neste contexto que há a representação da política, pois o sujeito produz sentidos originários da representação da influência. Este contexto contém todos os discursos que circulam em outros contextos.

Entendemos que o contexto da prática merece atenção especial, pois é nesse contexto que as políticas são endereçadas, recebidas, reinterpretadas e recriadas. Além disso, “a interpretação é uma questão de disputa” (Mainardes, 2007, p. 30) e pode ser contestada, ou seja, uma vez que cada interpretação se relaciona com determinado interesse, pois há diferentes interesses em jogo, sempre haverá diferentes interpretações.

Em concordância com o pensamento de Ball (1994, p. 22), acreditamos que “as políticas são sempre um processo de vir-a-ser”. Os significados atribuídos aos textos políticos têm, assim, consequências reais no contexto da prática, que conduzem a interpretações e recriações que podem introduzir mudanças e transformações relevantes na política original.

Dessa maneira, o contexto da prática é onde a política é interpretada, reinterpretada, modificada, transformada ou não, dependendo do processo de criação. Para esta tese, esse contexto é demasiado importante porque produzirá os efeitos positivos ou negativos em como ocorre atuação nas políticas a partir da interpretação e tradução dessas políticas de acordo com o interesse dos sujeitos. Portanto, o contexto da prática constitui-se no foco principal da análise de políticas.

No livro de 2012, “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”, os autores Ball, Maguire e Braun, utilizam o conceito de atuação a partir

²⁰ Incluímos este nível (meso) por entendermos que a estrutura educacional e políticas públicas de Cabo Verde é complexa, e passa por outros níveis (por ex: os estados, além da União e dos municípios/conselhos), não presente na política inglesa.

do sentido teatral, referindo-se à noção de que o ator possui um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é uma parte importante da produção da política. Os autores²¹ usam esse termo para indicar que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Os atores envolvidos têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.21), o uso do conceito de *atuação* baseia-se na premissa de que “colocar a política em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo”, pois todos os envolvidos desempenham algum papel na interpretação e da atuação na política nas instituições onde trabalham. O caminho percorrido pela política formulada, até que seja efetivada no contexto da prática, é permeado pelas ações dos sujeitos que as interpretam e criam os meios e as condições de efetivá-las.

Nesse sentido, Ball explica o conceito de atuação em entrevista a Avelar (2016), em que afirma que:

a atuação na política é mais uma vez uma tentativa de escapar do confinamento da teorização modernista arrumada, ordenada e agradável, focada particularmente na noção de implementação. E eu queria apagar *implementação* da linguagem da pesquisa em política, fazer disto um pária por causa das suposições epistemológicas, empíricas e teóricas que o termo carrega consigo. A política é “*implementada*” ou a “*implementação*” falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a “*implementa*”, ou não. O que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também, por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, mas reconhecendo que os alcances destas possibilidades criativas são, ao menos

²¹ Podemos encontrar oito tipos de atores de políticas ou posições de políticas realizadas na interpretação e tradução das mesmas: i) narradores: realizam as interpretações da política, “explicando-a” e tentando convencer os demais sobre seus benefícios; ii) empreendedores profissionais que realizam a defesa de determinada política, pessoas carismáticas, com poder de persuasão e fortes agentes de mudança, são exemplos de atuação, por traduzir e produzir algo original; iii) pessoas externas: exercem papel de apoio no trabalho de interpretação e tradução das políticas; iv) negociadores: dão apoio e facilitam a interpretação das políticas; são facilitadores, dão suporte, estabelecem limites e possibilidades de tradução a partir das reais possibilidades materiais, humanas e financeiras institucionais; v) entusiastas da política: modelos a serem seguidos; vi) tradutores, assim como os entusiastas, animam e sugerem ações criativas: podem auxiliar na modificação da prática, cooperando e colaborando, sugerindo ações baseadas em situações reais (reaplicáveis); vii) críticos: realizam o contradiscurso e aparecem quando as traduções políticas ameaçam algum dos seus interesses ou os interesses do grupo sobre sua influência; contribuem na interpretação monitorando as traduções, a qualidade do serviço e bem-estar dos professores e viii) receptores: demonstram dependência, necessitando sempre de uma orientação e direção, dependendo das “interpretações de interpretações”, acatando o trabalho de tradução realizado por outros.

em parte, construídos em outros lugares, dentro do discurso. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não os destrói (Avelar, 2016, p. 6).

Atuação, nesse sentido, não é um momento, mas um processo emoldurado por fatores institucionais envolvendo uma gama de atores (Lopes. 2016, p. 14). A atuação nas políticas atribui sentidos à resolução de um problema: comprometer-se com a “melhoria” de tal forma que os atuantes da política possam fazer do compromisso com a política parte de suas carreiras profissionais. Tais atuantes, por sua vez, estão em espaço e arenas diferentes nas (in)coerências da política e suas variâncias entre a interpretação e a tradução; por isso não podem ser considerados iguais. No contexto da atuação, a teoria da atuação oferece conceitos e elementos mais concretos para a identificação dos processos de interpretação e de tradução dentro de dimensões contextuais objetivas (Mainardes, 2018, p. 7).

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), a atuação na política dependerá de contextos interligados que podem influenciar como restrição, pressão e facilitação. Os contextos podem se assemelhar, porém cada instituição de ensino tem características próprias que farão com que a atuação na política tenha particularidades.

Os autores defendem que os contextos são frequentemente deixados de lado, porém devem ser analisados. Nas palavras dos autores, “o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (Ball, Maguire, Braun., 2016, p. 37).

Para auxiliar na análise dos contextos, os autores definiram e criaram uma tipologia “que confronta e mapeia sistematicamente diferentes aspectos do contexto. Sob os títulos de contextos situados, culturas profissionais, materiais e contextos externos, examinaremos o papel do contexto na formação da atuação nas políticas” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p.35).

A compreensão da atuação na política como um processo criativo, e o estudo dos contextos é relevante, pois as escolas têm ambientes, histórias e situações peculiares que movimentam e transformam as políticas, que são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação (Ball, Maguire, Braun, 2016). Ball detalha sua teoria da atuação, trazendo as seguintes dimensões contextuais que nos ajudam a mapear diferentes aspectos da escola e o papel de cada um no processo de atuação criativa das políticas:

[...] contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política nas escolas); contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e infraestrutura); contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais: pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações [...], posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades). (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 38).

Os contextos situados levam em consideração onde a instituição está situada e/ou localizada, para que se reconheçam os tipos de alunos que a frequentam e o que eles esperam adquirir de conhecimento ao vir para a escola. Na análise do contexto situado também é visto o renome e a trajetória histórica da escola, identificando quais foram os principais acontecimentos sofridos pela instituição e o seu processo de atuação na sociedade.

O contexto situado engloba fatores históricos e relacionados à instituição, valores e filosofia institucionais e características próprias que são influenciadas por aspectos locais (Ball; Maguire; Braun, 2016). De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19), “algumas políticas são formuladas ‘acima’ e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais”. Dessa forma, “[...] colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21).

O contexto das culturas profissionais, conforme Ball, Maguire e Braun (2016), remetem aos atores de política, que são aqueles que estão envolvidos diretamente com a política no dia a dia, por meio da sua atuação profissional. O contexto das culturas profissionais se caracteriza pela análise do comprometimento, dos valores, das experiências e da forma de gestão dos professores atuantes nas escolas. O ator pode divergir da política ou aceitá-la, isso dependerá do seu ethos, de seus valores e de sua cultura profissional; cada ator interpreta a política a partir de “suas próprias experiências, seus ceticismos, e suas críticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 30), fazendo a leitura da política a partir de suas posições de identidade e subjetividade. De modo que interpretam e traduzem as políticas de diferentes formas, assumem diferentes papéis ou posições de política e exercem diferentes trabalhos.

Procuramos reconhecer a cultura e as histórias dos atores de política, para compreender o papel dos atores e a constituição de seus discursos, bem como a experiência profissional, buscando relacionar essas características com a atuação na política que fazem (Ball; Maguire; Braun, 2016). Dessa forma, a cultura profissional

dos atores de política exerce papel fundamental da atuação na política, pois os docentes participantes dessa pesquisa se apresentam como importantes atores de políticas, de modo que interpretam e traduzem as políticas de diferentes formas, assumem diferentes papéis ou posições de política e exercem diferentes trabalhos.

Esses atores estão envolvidos diretamente com a política no dia a dia, por meio da sua atuação profissional. O ator pode divergir da política ou aceitá-la, isso dependerá de sua cultura profissional, uma vez que cada ator interpreta a política a partir de “suas próprias experiências, seus ceticismos, e suas críticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 30), fazendo a leitura da política a partir de suas posições de identidade e subjetividade.

Percebemos que cada ator de política assume um papel. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 46), os “atores de política estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas é dependente de ‘onde’ de forma figurativa e literalmente estamos”. Assim, o contexto material se refere a tudo que é físico em uma instituição, como edifícios e orçamento, quantidade e qualidade de equipamentos (Ball; Maguire; Braun, 2016), que podem contribuir para a execução da política ou impossibilitá-la. O contexto material está ainda ligado a questões financeiras, que vão desde orçamentos a número de funcionários ou salário de professores, podendo influenciar na contratação de docentes, assim como em outros aspectos da dinâmica pedagógica. Diante da definição desse contexto material e reconhecendo que esse contexto pode influenciar da atuação na política, buscamos verificar como ele interfere no desenvolvimento das escolas para a inserção da Educação Ambiental.

Exploramos conjuntamente duas dimensões contextuais: contextos materiais e contextos externos. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 54), a atuação na política depende dos contextos materiais. “Além da estrutura e layout dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas”.

Em relação ao contexto externo, os autores Ball, Maguire e Braun (2016, p. 57), ao investigarem escolas inglesas, definiram os contextos externos como: “pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas” como a classificação da escola em rankings de qualidade de ensino. Os autores entendem que a pressão externa da comunidade para que a escola seja classificada como boa faz com que o cenário seja positivo ou não para a atuação de políticas.

Esses são aspectos situados em fatores que rodeiam a escola, como a comunidade, relações com outras escolas, apoio de autoridades locais etc. Os fatores externos, neste caso, poderiam gerar pressões e expectativas em relação à escola, influenciando na tomada de decisões como, por exemplo, as escolhas de adoção, de interpretação e de reinterpretação de políticas públicas.

Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que no centro da atuação na política está a escola – mas a escola não é nenhuma entidade simples nem coerente. As escolas não são uma peça só. Elas são formadas por grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. As escolas são também diferentes lugares em diferentes épocas do ano, ou do dia, ou em partes do semestre - mais ou menos carregadas ou relaxadas. As escolas são organizações orgânicas que são, pelo menos em parte, o produto do seu contexto - perfis de pessoal, matrículas e aspirações dos pais - bem como sendo influenciadas por aspectos práticos, tais como o alojamento da escola, a construção e o seu ambiente circundante. Há um contexto social e uma materialidade para a política (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 201).

É preciso ressaltar que não temos apenas uma política sendo atuada na escola, são diversas, que estão em locais, formas e tempos diferentes. Algumas se conectam ou se repelem ou se sobrepõem, bricolagens que exigem dos atuentes uma ação criativa, coletiva, mas limitada, verdadeiros malabarismos que buscam satisfazer os desejos da política, ao invés de criar soluções ideais para cada contexto. Nesse sentido, considera-se que atuação é sempre mais ampla do que “implementação”, por reunirem especificidades dos contextos, tais como: históricos e sociais.

Na prática, atores políticos se utilizam de diferentes recursos produzindo suas leituras e interpretações, com base em suas experiências, ceticismos e críticas (Lopes, 2016, p. 15). Lopes (2016) afirma que os professores são os atores políticos no contexto da prática na escola e “são entendidos como meaning-makers”, pois têm o poder de acessar a mágica do signifiante” (Lopes, 2016, p. 94), atuando de forma criativa, se envolvendo na produção de sentidos.

Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que a política “começa em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias, podendo ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 6).

Os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. A decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação.

Espera-se que escolas e professores sejam capazes de atuar nas políticas que são implementadas, elaboradas em contexto de verticalização, e, em muitos casos, contraditórias (Ball; Maguire; Braun, 2016). Nesse contexto, “a política produz posições de sujeito, e nelas professores são significados tanto como atores quanto como sujeitos” (Lopes, 2016, p. 133). Política envolve relações de poder, nem sempre diz o que devemos fazer, mas cria circunstâncias para que ações sejam realizadas (Ball, 1994). Entretanto, as políticas são sempre versões sedimentadas de interpretações das interpretações.

Lopes (2016) corrobora ao afirmar que:

Toda interpretação está sujeita à possibilidade do fracasso, o fracasso ao qual qualquer leitura e qualquer política estão fadadas. Se os significados são radicalmente contextuais, sempre traduzidos, uma política para se instituir está fadada a ser traduzida, traída, deslocada. Não há como repetir a sintaxe de um suposto ponto de partida, não há como recriar um contexto ou as circunstâncias de um sentido suposto como original. O sentido será sempre outro. Entretanto, aí reside a potência de uma política: a possibilidade de fracasso também expressa sua força. Só pode fracassar, a política que se hegemonizou, que fez circular seus textos e estes foram submetidos a diferentes leituras, foram apropriados de diferentes formas, traduzidos de forma criar diferentes contextos (Lopes, 2016, p. 9).

Nesse seguimento, a interpretação é o processo de buscar compreender a política, ou seja, “é a leitura inicial, o *making sense* da política”, um fazer sentido da política - o que este texto significa para nós? O que nós temos de fazer? Nós temos de fazer alguma coisa? É uma leitura política e substancial – uma ‘decodificação’, que é ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68). É um processo político institucional, uma estratégia. Define a posição da escola em relação à política; isto é, é um compromisso, uma vinculação com as variadas linguagens da política. Ela pode ser “vendida” para os variados atores de diversos modos e de acordo com a realidade e com o comprometimento deles com a Educação. Geralmente é realizada por atores com cargos de autoridade (diretores, inspetores,

coordenadores), os quais preveem significados e também “peneiram detritos da política” (Mainardes, 2018, p. 6).

Essa leitura inicial que decorre para a interpretação da política pode ser concebida como possibilidade de captar algum sentido. São momentos de recontextualização, diferentes pontos de articulação e autorização para tornar prioritária alguma coisa. Tal processo é político-institucional e envolve um engajamento nas linguagens da política (Lopes, 2016, p. 45), sendo essa um processo um processo de criação de significados.

Já a tradução é uma construção dinâmica, interativa, inventiva, reinterpretada, contextualizada, capaz de apreender a fluidez dos processos políticos, pois enfatiza sempre a elaboração de problemas, de discursos e exige uma rede de atores atuantes na reconstrução dos sentidos da política.

A tradução seria um terceiro elemento, um tipo de espaço entre política e prática. O *processo de tradução* acontece por meio de estratégias de divulgação em conversas, reuniões, planos, eventos, consulta a *websites*, produção de artefatos e empréstimo de ideias e práticas de outras escolas (Mainardes, 2006). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.70) as traduções “dão valor simbólico à política” à medida que elas incidem sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política com a prática. A tradução está mais relacionada à forma prática que as políticas assumem, isto é, como as políticas redefinem as práticas e como as práticas redefinem as políticas. Assim, a interpretação assemelha-se com o compromisso com as linguagens da política e a tradução com as linguagens da prática (Ball, Maguire; Braun, 2016).

Há distinção heurística entre interpretação e tradução. Ou seja, a primeira seria uma leitura inicial, um trabalho de decodificação da política pelos sujeitos das escolas a partir de eventos e reuniões, num movimento de interpretar e criar significado. Já a tradução seria a transformação da política em “materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 70) por meio da ação, essa ação será o reflexo da interpretação a ela atribuída.

Nesse sentido, *Ball, Maguire e Braun (2016)* reitera que,

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A Tradução é

uma espécie de terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente “atuar” sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, plano, eventos, “caminhadas da aprendizagem”, bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69).

A tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de ideias e estratégias para colocar uma política em ação. O processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 171).

É a partir da confecção de um “conjunto de artefatos, experiências, recursos materiais e atividades durante o serviço” que as políticas são traduzidas e representadas com a finalidade de documentar e ilustrar “o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 172).

A noção de tradução problematiza a política, que é vista como um processo contínuo de deslocamento, perturbação, transformação e negociação. A tradução lança nova luz sobre a implementação, ou como as políticas se movem da formação de políticas à “linha de frente” da prática. Finalmente, a tradução, como uma estrutura conceitual, pode chamar atenção de fato tornar visível o trabalho dos tradutores, agentes e mediadores, “aqueles agentes translocais que mediam linguagens, contextos, locais e níveis” (Clarke, 2005, p. 8; Lendvai; Stubbs, 2006).

Nessa tessitura, em que a política produz posições de sujeito, e nelas os professores são atores e também sujeitos da política numa trama que envolve relações de poder, que nem sempre diz o que devemos fazer, mas cria circunstâncias para que ações sejam realizadas (Ball, 1994), adotamos a interpretação como meio de compreender como os professores realizam a leitura inicial e decodificam as estratégias diante do contexto da ótica da sua prática pedagógica, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades políticas apresentadas. A tradução será usada para compreender como os professores efetivam a política através de ações, estratégias no contexto da prática num movimento contínuo de transferência, transformação e comprometimento, visto que a tradução vai além da interpretação: ela é ativa, produtiva e criativa.

3.5. Modelos analíticos para a implementação de políticas Públicas

A seguir apresentamos os modelos analíticos para a implementação de Políticas Públicas que direcionam a forma como são efetivadas as fases do ciclo de política a partir dos modelos *top-down*, *bottom-up* e o *ciclo de política como aprendizado*. Najberg (2006) apresenta os modelos analíticos de implementação de políticas públicas desde século XX. Cada modelo traz características e aspectos referentes a diversos ângulos na compreensão do processo de implementação, conforme Quadro 08 a seguir.

QUADRO 08 - MODELOS ANALÍTICOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Modelo de Implementação	Características
Racional-burocrático	– Ênfase nos objetivos, papéis e tecnologia da organização; – Rotina e resistência à mudança; – Escolhas feitas mediante regras e processos efetivos, em que a organização é vista de modo normativo e descritivo; – Predomínio do princípio do controle hierárquico – A responsabilidade pela formulação das políticas está na administração superior, que aloca tarefas e metas de desempenho em unidades menores e as monitora; – O sucesso do processo de implementação depende do tipo de rotina existente em cada nível da organização – A favor ou contra a política – e em especial, entre os “trabalhadores de linha” (burocracia local ou burocracia do <i>street-level</i>) – aqueles que têm contato direto com o cliente; – A implementação falha porque os formuladores de política não compreendem as condições reais sob as quais são prestados os serviços; – Ponto fraco: desconsideração dos seguintes fatores: necessidades psicológicas e sociais dos atores; conflitos de interesse e da barganha intra e Inter organizacionais e ambiguidades e incertezas na solução de problemas e no processo de tomada de decisão.
Gestão de pessoal	– Realça a interdependência de pessoas e organizações, no sentido da cooperação, do consenso e de fortes laços interpessoais; – A implementação é vista como um processo de obtenção de consenso e acomodação entre formuladores e implementadores; a implementação falha quando não há consenso nem compromisso entre os implementadores e a burocracia; – O sucesso de um esforço de implementação pode ser aferido pela extensão em que os implementadores estão envolvidos na formulação de um programa e são encorajados a exercer julgamento independente; – Ponto fraco – esse modelo ignora as condições de conflito, instabilidade e dissensão.
	– Realça o conflito, a barganha, a coerção e o compromisso em detrimento do consenso na vida das organizações; – A implementação consiste em uma série complexa de decisões barganhadas, refletindo preferências e recursos dos participantes;

Político	- Ponto fraco – na medida em que permite interpretar eventos isolados, sem atribuir-lhes um propósito geral, esse modelo não oferece um critério rigoroso para o sucesso ou o fracasso de uma política, pois todos os seus julgamentos normativos são simples assertivas de vantagens relativas no processo de barganha.
Simbólico	– O mais importante em qualquer evento não é o que aconteceu, mas o seu significado, isto é, as maneiras pelas quais os indivíduos o interpretaram; – As organizações são moldadas mais por valores e cultura do que por objetivos e políticas; – A ambiguidade e a incerteza de muitos dos processos e eventos das organizações minam os enfoques racionais de análise, solução de problemas e tomada de decisão; – Quando colocados frente a incertezas e ambiguidades, os seres humanos criam símbolos para reduzi-las, diminuir a confusão, aumentar a previsibilidade e indicar a direção; os fatos em si podem se mostrar amorfos, ilógicos e fluidos, mas os símbolos lhes dão significado; – Em última instância, o sucesso ou o fracasso da implementação é função da interpretação que se faz daquilo que foi designado; – Ponto fraco – esse modelo não fornece referencial para lidar com situações de conflitos e barganhas organizacionais ou com hierarquia, controle e rotinas burocráticas.

Fonte: Najberg, 2006, p. 37-38.

Segundo Najberg (2006) esses modelos trazem características que são fundamentais numa visão organizacional integrada para a implementação de uma política pública, nas quais, deve ter, por exemplo:

um conjunto de objetivos, de controles administrativos e de rotinas operacionais (modelo racional-burocrático); alguma estratégia para produzir o envolvimento dos implementadores (recursos humanos); relacionamentos internos e externos baseados em consensos, conflitos e barganhas (político) e uma gama de mitos e símbolos que ajudem os indivíduos a justificar a existência e a sentir-se membros dela (simbólico) (Najberg, 2006, p. 38).

Na segunda metade do século XX, acentuaram-se as discussões acerca das perspectivas de análise de implementação, resultando na menção a alguns modelos, dentre eles: modelo *top-down* e *bottom up* (Hill, 2006; Howlett; Ramesh, 1995; Howlett; Ramesh, 2013).

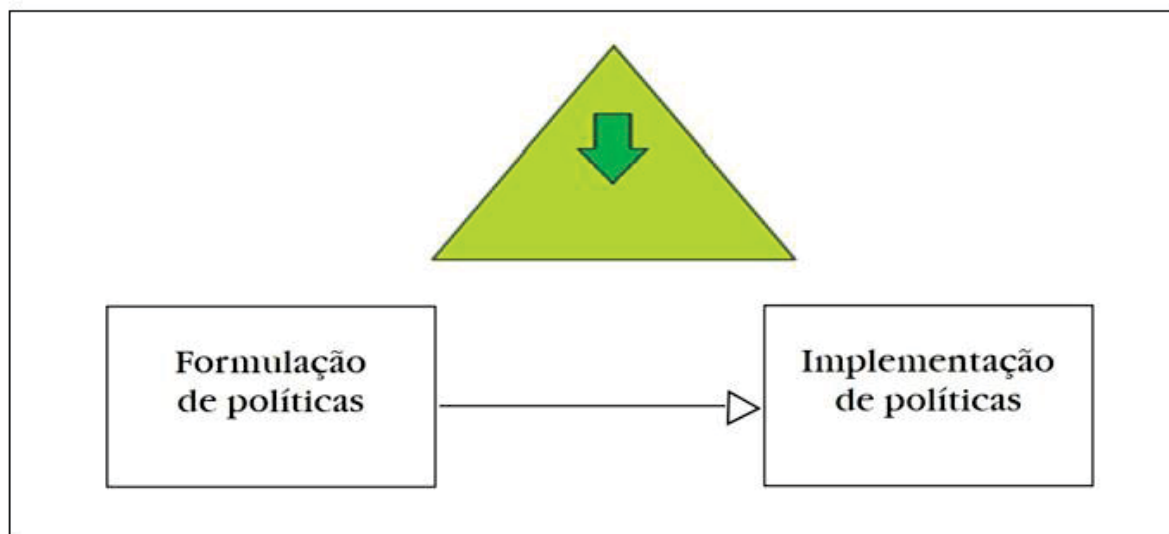
A perspectiva do modelo *top-down* (de cima para baixo) representado na Figura 07 (A), é uma visão clássica sobre políticas públicas na qual esse modelo de implementação é entendido como um jogo de uma só rodada, onde a ação governamental, expressa em programas ou projetos de intervenção, em que se identifica uma diferenciação nítida entre a formulação e a implementação de políticas (Hill, 2006).

Dessa forma, o modelo top-down (cima para baixo), considera a implementação como um processo linear, em que as ações desenvolvidas pelos agentes implementadores seguem as diretrizes e normas definidas pela política, estabelecendo limites à ação dos implementadores. Esse modelo prescritivo procura controlar a ação dos implementadores por meio de normas estabelecidas a partir de preceitos legais, definindo como o processo de implementação deve ocorrer. É baseado na visão wilsoniana de separação entre “política e administração”, caracterizada por uma visão funcionalista, em que a formulação e a tomada de decisão são exercidas pelos políticos e a implementação, pela burocracia, a qual deve aplicar técnicas administrativas para alcançar os fins almejados.

Logo, a implementação é interpretada como as ações de indivíduos, voltadas para a consecução de objetivos previamente definidos por decisões políticas (Van Meter; Van Horn, 1996). Em outras palavras, o ato de implementar não acontece se antes não houver o ato de formular o que precisa ser implementado, com atores e arenas distintas, ficando a formulação no campo da política e a execução, no campo da prática administrativa.

Dessa forma, o modelo *top-down* não considera a política como um processo, pois concebe a implementação como um jogo de rodada única, na qual não considera os efeitos retro alimentadores da implementação sobre a formulação da política, em outras palavras, não se considera o ciclo de política como um processo.

FIGURA 07: MODELOS TOP-DOWN



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Silva e Melo (2000, p. 5).

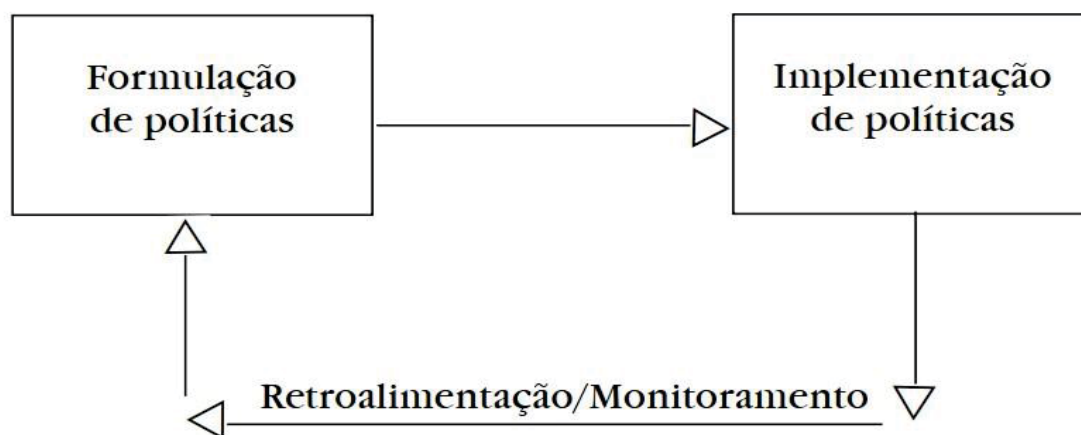
Esse modelo é considerado, portanto, hierárquico (Secchi, 2014). Esse modelo é baseado na distinção entre "Política e Administração" (Wilson, 1981), no qual os formuladores (políticos) são separados dos implementadores (administração).

Goggin e colaboradores (1990), Denhardt e Denhardt (2003), Sabatier e Mazmanian (2007) e Bowman (2008), destacam que o modelo *top-down* considera a implementação como um processo linear que obedece a uma linguagem estatutária, resultante da intenção das autoridades formais eleitas, em que as diretrizes são traduzidas em atividades dos programas, devendo ser implementadas com o menor desvio possível. Parte do pressuposto que os objetivos de uma política definidos pelos *policy makers* são suficientemente claros e que a informação flui com perfeição até os agentes implementadores.

Contudo, existem elementos de comportamento sobre os agentes implementadores no modelo *top-down* que podem afetar sua capacidade e boa vontade para executar a política: seu conhecimento (compreensão e discernimento) sobre a política; a sua orientação (aceitação, neutralidade, negação); e a intensidade de sua resposta. É importante que os encarregados da implementação conheçam a fundo as normas e objetivos da política e estejam dispostos a executá-la.

Numa perspectiva um pouco mais elaborada, em que a formulação e a implementação são vistas como constituindo um processo, incorporam-se o monitoramento e a avaliação das políticas como instrumentos que permitem uma correção de rota (Figura 08).

FIGURA 08: VISÃO DO *POLICY CYCLE* COMO UM PROCESSO SIMPLES E LINEAR



Fonte: Silva e Melo (2000, p. 6).

Embora esta abordagem represente um avanço em relação à visão clássica do *policy cycle*, ela ainda guarda alguns pressupostos simplistas ou até ingênuos, considerando a formulação da política como uma atividade relativamente não problemática, cuja hipótese é a de que é possível separar claramente a elaboração da implementação de uma política, e que os implementadores são de fato os agentes daqueles que decidem. Nesse contexto, atribui os obstáculos e dificuldades da implementação a aspectos como: a capacidade institucional dos agentes implementadores, problemas de natureza política e resistências ou boicotes de grupos ou setores negativamente afetados pela política (Silva; Melo, 2002).

O modelo *top-down* centra-se na questão dos mecanismos de controle, que dá ênfase excessiva aos decisores políticos de alto escalão os quais atuam limitadamente se comparados aos funcionários/gerentes de nível intermediário sobre os agentes implementadores para que os objetivos da política sejam atingidos, o que pressupõe uma visão singela e irreal da administração pública, onde seria possível garantir a fidelidade da implementação ao desenho proposto inicialmente (Silva, Melo, 2002).

Outros pressupostos do modelo *top-down* são que dentro desse processo hierárquico ele se caracteriza como um ambiente na qual tem-se: recursos ilimitados, informação perfeita, clareza de objetivos, linhas únicas de comando e autoridade e ainda, legitimidade política e consenso quanto ao programa ou política.

Contudo, Najberg (2006) reitera que o processo de implementação segundo o modelo *top-down* é carregado de contradições visto que,

não conseguem ser fiéis à realidade, uma vez que os programas nunca são perfeitos; os objetivos são múltiplos, contraditórios e ambíguos; as administrações nunca são transparentes ou racionais; a sociedade é, muitas vezes, hostil e contraditória aos programas propostos (Najberg, 2006, p. 40).

Nesse sentido, Hill (2006) afirma que se deve seguir o que chama de “conselhos clássicos” no momento da elaboração das regras que irão estruturar a implementação, para se evitar essas contradições e lacunas que surgem na implementação, seguindo o modelo *top-down* na *execução da política*. São elas:

Manter a política clara, não ambígua; planejar estruturas simples de implementação, com menor número possível de elos na cadeia de implementação; manter o controle efetivo sobre os atores da implementação; evitar interferências externas sobre o processo político (Hill, 2006, p. 66).

Hill (2006) acrescenta ao afirmar que formular uma política é um processo complexo, que os objetivos nem sempre são claros e exequíveis, ou que ainda podem ser apenas simbólicos (formuladas sem qualquer intenção de se implementá-las). O autor assevera que as políticas são originárias de um processo de negociação e conflito, que envolve interesses e valores conflitantes, e comumente que a concretização da política vai muito além do processo legislativo, ou seja, a necessidade de tomada de decisão continua presente no processo de implementação, pois,

não há como resolver conflitos durante a fase de formulação de políticas; porque se considera necessário permitir que as decisões-chave sejam tomadas só quando todos os fatos estiverem disponíveis para os implementadores; porque se acredita que os implementadores estão melhor preparados que outros para tomar decisões chave; porque pouco se sabe previamente sobre o verdadeiro impacto das novas medidas; porque é sabido que as decisões diárias terão que envolver negociações e compromissos com grupos poderosos; porque se considera politicamente inadequado tentar resolver os conflitos (Hill, 2006, p. 71).

Esses argumentos nos levam a compreensão de que o modelo de implementação de políticas, onde a formulação é compreendida como uma determinação de metas mensuráveis, proporciona um fundamento insuficiente para estudos sobre implementação.

Contrariamente aos pressupostos da abordagem *top-down*, um outro modelo de implementação, chamado de modelo *bottom-up* (*de baixo para cima*), que se origina da crítica ao modelo de cima para baixo, compreende que as políticas decorrem de processos de interação contínuos, centrados nas ações e interações de seus implementadores, onde a preocupação mostra-se mais descritiva/explicativa e menos normativa. Nesse modelo, o processo de implementação provoca efeitos de baixo para cima conforme Figura 09, modificando a própria concepção de partida.

FIGURA 09: MODELO *BOTTOM-UP*



Fonte: Adaptado de Fiocruz

Dessa forma, o modelo *bottom-up* facilita o processo de formulação, implementação e da avaliação de políticas públicas como fases interdependentes, como na verdade, o são. Pois segundo essa perspectiva, “ela parte dos atores sociais – públicos e privados – envolvidos na implementação dos programas e examina os seus objetivos pessoais e institucionais, suas estratégias e sua rede de contatos” (Najberg, 2006, p. 41).

Lipsky (1980) e Elmore (2007), no desenvolvimento de novos estudos ao modelo *bottom-up*, afirmam que este modelo reconhece a importância dos atores implementadores que atuam na linha de frente, que detêm conhecimento da realidade local e por isso gozam de autonomia e liberdade para agir e tomar decisões, ajustando a política/ programa sem, entretanto, desrespeitar os limites estabelecidos por lei.

O modelo *bottom-up* considera as informações vindas da base como parte importante para o êxito do programa; aos *street-level bureaucrats* é perguntado qual o objetivo deles para o programa, quais as estratégias relevantes, atividades e contatos. Neste modelo o mapeamento da implementação é realizado de baixo para cima, no nível micro, ao invés de se desdobrar do topo (Bowman, 2008).

Najberg (2006) afirma que estudos orientados por esse modelo *bottom-up* de implementação de política mostram que o sucesso ou o fracasso de um programa depende normalmente do comprometimento e das habilidades dos atores que estão diretamente envolvidos na implementação dos programas.

Segundo esse modelo, o processo de negociação se mantém durante a fase de implementação e estende ao processo de formulação, no qual é ressaltado a atuação na política pelos implementadores, fator que além de inevitável, pode ser desejável, já que são os agentes implementadores da política, são os que conhecem melhor as realidades locais e podem fazer adaptações necessárias aquilo que foi planejado anteriormente.

Embora ambas as abordagens guardem uma concepção instrumental da política, o modelo *bottom-up* tem uma visão mais objetiva e concreta da política, em que considera a implementação da política como um processo “disperso e descentralizado”, que reconhece o papel relevante dos implementadores na formulação ou construção da política.

Este modelo contrapõe o modelo *top-down*, ao considerar, admitir, que mudanças ocorrem durante o processo de implementação, causadas pelo

comportamento dos indivíduos, por seus desejos e vontades, assim como pela dinâmica do contexto político, econômico e social.

Segundo D'Ascenzi e Lima (2011), o modelo *bottom-up* pode acarretar alterações na forma como a política é implementada ou alterar os objetivos. Dessa forma, “os modelos apresentados se diferenciam quanto ao foco de análise. A perspectiva *top-down* centra-se nas normas e nos planos, e a *bottom-up*, nos atores e suas ações” (D'Ascenzi; Lima, 2011, p. 44). Nesta perspectiva, o significado da política depende do contexto e dos agentes, sendo, portanto, um fenômeno mais subjetivo, aberto, incerto, contingente, variável e contextual (Linder; Peters, 1987).

A compreensão sobre as perspectivas que validam os modelos *top-down* e *bottom-up*, apesar de útil, tende a desconsiderar o fato de que ambos contribuem para o processo de implementação e que elas podem ser integradas, ou seja, uma não exclui a outra (Hill, 2006).

Nesse sentido, Oliveira (2019, p. 3) afirma que na década de 1980, estudos apresentavam divergências quanto a análise da implementação de políticas públicas, “sendo considerados essencialmente prescritivos (*top-down*) ou descritivos (*bottom-up*)”, o que acarretava num distanciamento entre os espaços de formulação e de execução, separando administradores e executores.

Avaliando os dois enfoques, a crítica ao modelo *top-down* está na ênfase dada ao papel dos *decision makers*, enquanto que o modelo *bottom-up* está no exagero da autonomia que é dada aos implementadores no nível local (Bowman, 2008). O modelo *top-down* lida com a ideia de conformidade às diretrizes prescritas normativamente, controlando o processo e os atores implementadores, característico do modelo racional-burocrático. Enquanto o modelo *bottom-up*, mostra a importância do contexto institucional, dos atores e da dinâmica que envolve o processo de implementação. Visualizam a implementação como um processo contínuo de idas e vindas, em que o ambiente interno e externo se interconecta e condiciona a implementação.

Para além das perspectivas apresentadas pelos modelos de *top-down* e *bottom-up*, Najberg (2006) apresenta o que denomina de abordagens inovadoras em que revela que estudos sobre implementação mostram um padrão muito distinto no ciclo de política, onde prevalece

a troca, a negociação e barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos. Ao invés do controle, autoridade e legitimidade verifica-se ambiguidade de objetivos, problemas de coordenação intergovernamental,

recursos limitados e informação escassa e a implementação pode ser melhor representada como um jogo entre implementadores onde papéis são negociados, os graus de adesão ao programa variam e os recursos entre os atores sociais são objeto de barganha (Najberg, 2006, p. 41).

Nesse contexto, em que se dá o processo empírico da análise de políticas públicas, Silva e Melo (2000) revelam que os agentes que estão diretamente ligados a fase de formulação de política operam em um ambiente carregado de incertezas que se manifesta em vários níveis:

em primeiro lugar, os formuladores de política – mas também os próprios especialistas e estudiosos - enfrentam grandes limitações cognitivas sobre os fenômenos sobre os quais intervêm. Tais limitações derivam, em última instância, da complexidade dos fenômenos sociais com os quais lidam e das próprias limitações dos conhecimentos das disciplinas sociais sobre a sociedade. Em um nível mais operacional, tais limitações são produto dos constrangimentos de tempo e recursos com que operam os formuladores; em segundo lugar, os formuladores de política não controlam nem muito menos têm condições de prever as contingências que podem afetar o *policy environment* no futuro; em terceiro lugar, planos ou programas são documentos que delimitam apenas um conjunto limitado de cursos de ação e decisões que os agentes devem seguir ou tomar. Um amplo espaço para o comportamento discricionário dos agentes implementadores está aberto. Frequentemente avaliado de forma negativa pela cultura burocrática dominante, esse espaço é o lugar de práticas inovadoras e criativas; em quarto lugar, os formuladores expressam suas preferências individuais ou coletivas através de programas e políticas, cujo conteúdo substantivo pode ser divergente daquele da coletividade. Projetos e programas não podem ser vistos como um projeto ideal e coletivo, mas como experimentação social. Nessa perspectiva, a visão da esfera política é tida como essencialmente negativa. Durante a implementação, para o formulador, as influências políticas supostamente minam a racionalidade técnica dos planos e programas (Silva; Melo, 2000, p. 8-9).

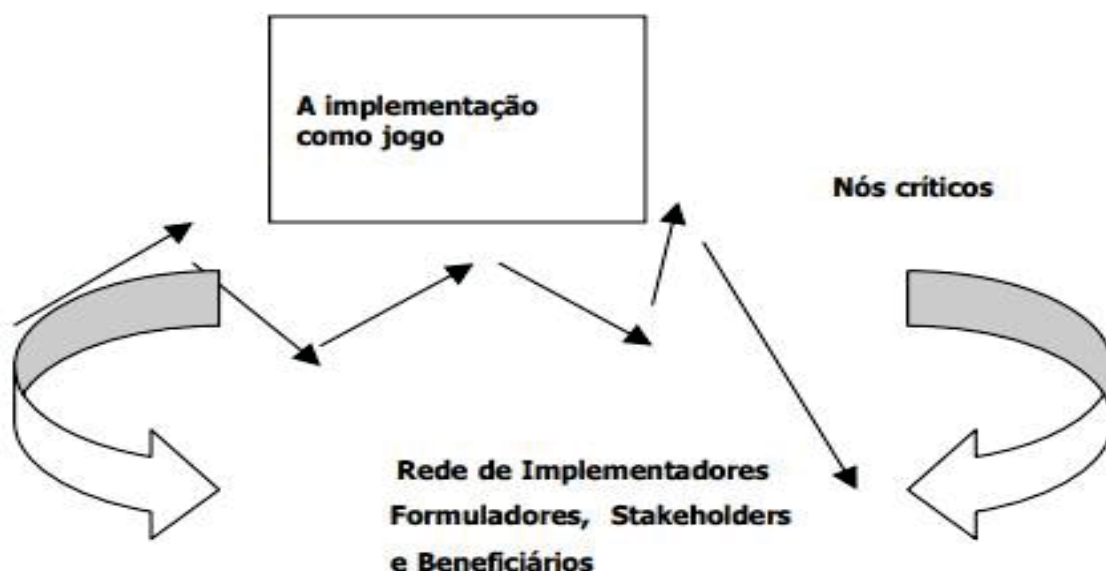
Silva e Melo (2000) reiteram que contribuições em torno da questão da implementação de uma política devem enfatizar os elementos de aprendizagem, evolução, adaptação e da implementação como uma decisão política. Outro elemento central dessas contribuições é a consolidação da ideia de que é necessário se ter uma visão estratégica dos problemas de implementação, incorporando questões críticas como a viabilidade política de políticas e os problemas de coordenação Inter organizacional.

Ao se reconhecer o jogo político como essencial à vida democrática e fundamental para o controle social da ação do governo, contribuições recentes têm enfatizado a importância de se incorporar os *stakeholders* - grupos envolvidos pelas políticas e nela interessados - ao processo de formulação e implementação de

políticas. Nesse sentido, tem-se revelado fundamental os mecanismos de *ownership*²² no ciclo de política. Desse modo, a equipe contará com pessoas engajadas e satisfeitas em suas funções da política por setores estratégicos e que lhes deem sustentação política e legitimidade.

Nessa tessitura o ciclo de política não pode ser concebido de forma simples e linear, nem pode, por definição, possuir um ponto de partida claramente definido. Silva e Melo (2000, p. 14) denominam como o “ciclo de política como um aprendizado” representado na Figura 10, o que é melhor representado por redes complexas de formuladores, implementadores, *stakeholders* e beneficiários que dão sustentação a política; e por “nós” críticos. Esses “nós” ou “elos críticos” representam os pontos no tempo onde questões referidas ao processo de sustentação política dos programas, de coordenação interinstitucional e de capacidade de mobilizar recursos institucionais se conjugam. Nesse momento de conjugação se produz uma espécie de “crise”, concretizada no processo de tomada de uma decisão crítica por um ator estratégico, cujo desenlace impele o programa em uma direção nova.

FIGURA 10. O CICLO DE POLÍTICA COMO APRENDIZADO



Fonte: Silva e Melo, 2000, p. 14.

²² Trata-se de um conjunto de estratégias que contribuirão para que os agentes tenham “sentimento de dono”.

Silva e Melo (2000, p. 14) afirmam que esse momento de “crise” representa um momento de aprendizado na dinâmica do programa ao destacar a importância dos mecanismos de coordenação interinstitucional para a implementação de políticas públicas em ambientes institucionais democráticos, descentralizados e com um mix fortemente diferenciado de agentes implementadores.

A implementação passa a estar fortemente imbricada em estruturas de governança, entendida enquanto regras do jogo e arranjos institucionais que dão sustentação à cooperação, à coordenação e a negociação. É nestes contextos democráticos em que instâncias de controle através do parlamento e órgãos auxiliares se fortalecem, e nos quais novos mecanismos de participação e controle social são criados, que as noções de um núcleo racional formulador de propostas a serem implementadas dão lugar a mecanismos de deliberação, engenharia social e aprendizagem coletiva.

A visão de implementação enquanto aprendizado é articulada em uma rede agentes constitui um quadro de referências que permite uma representação mais consistente dos mecanismos de implementação de políticas, particularmente em contextos com essas características.

Nesse contexto, a implementação ganha um caráter evolucionário: a cada ponto, impõem-se novas circunstâncias que permitem atualizar ideias e concepções que fundamentam a implementação. Quando se age para implementar uma política, ela está sendo alterada, ou seja, uma política evolui durante a sua implementação por meio da adaptação. Esse modelo de ciclo de política como aprendizado recusa “a noção da implementação como uma etapa que simplesmente segue a formulação – esta última entendida como um processo linear e racional” (Silva; Melo, 2000, p. 42).

Pelo contrário, nesta nova perspectiva, a implementação é entendida como um processo autônomo, onde decisões são tomadas e não só executadas. Conflitos interinstitucionais, brechas e ambiguidades legais, omissão de normas operacionais, entre outros fatores, permitem que os implementadores tomem decisões relevantes para o sucesso da política.

Ao incorporar a tomada de decisões, a implementação torna-se fonte de informações para a formulação de políticas. Neste sentido, a implementação pode ser considerada como um processo de aprendizagem que fornece, inclusive, subsídios para a avaliação da gestão pública. De acordo com Lotta (2015), está tomada de

decisão significa considerar que “as políticas são realizadas com base na interação de diversos atores que transformam os processos e, assim, parte da análise da dinâmica interativa que há por trás das políticas públicas” (Lotta, 2015, p. 40).

Nessa nova perspectiva, o ciclo de política não pode ser concebido de forma simples e linear e tampouco pode ter um ponto de partida e um ponto de chegada claramente definidos. Ele é melhor representado por redes complexas de formuladores, implementadores e atores sociais (Silva; Melo, 2000).

Najberg (2006) reforça essa ideia ao reconhecer que o conceito de rede é o mais apropriado para captar toda a riqueza dos atores, seus intercâmbios, pressões e negociações. Mayntz (1978) refere-se às redes de atores sociais por *policy-network* ou *policy community* e afirma que a estrutura destas redes e as interações entre seus atores influenciam a natureza da política aplicada e a efetividade de sua implementação.

As vantagens derivadas da utilização do conceito de *policy-network* (rede) não se limitam a uma maior inclusão e tratamento da extensa variedade de relações existentes em todo o processo de elaboração e de implementação de políticas públicas.

A concepção de rede também comporta uma visão mais aberta do centro decisório, não o encarando como um todo homogêneo ou como uma relação exclusivamente *top-down*, mas admitindo que os atores locais podem influenciar as políticas nacionais.

Outra vantagem da concepção da *policy-network* é a consideração das relações intergovernamentais, tanto aquelas que se dão num mesmo nível territorial, como as que se desenvolvem entre o nível nacional e os níveis regional e local.

A visão da implementação enquanto aprendizado e articulada em uma rede de agentes constitui um quadro de referências que permite uma representação mais consistente do processo de implementação de políticas, destacando a importância dos mecanismos de coordenação institucional, particularmente em contextos democráticos em que novos mecanismos de participação e de controle social são criados (Silva; Melo, 2000).

4. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ENTRE CONCEITOS E PARADIGMAS

O planeta Terra existe há 4,54 bilhões de anos. Segundo Sussman (2002) o ser humano existe há 200 mil anos. Ambas as histórias se cruzam e essa interação entre humanos e meio ambiente²³ que é a base para continuarmos vivendo e sobrevivendo nesse mundo. O autor considera que a interação entre o ser humano e o meio ambiente é fundamental para os humanos, pois o ser humano é parte do meio ambiente, não é um organismo isolado ou superior a ele, e sim uma parte do todo, um animal dentre os outros, que necessita dos recursos provenientes da natureza para sobreviver. Já o meio ambiente vive e sobrevive muito bem sem os humanos, pois foi assim por mais de 4 bilhões de anos (Sussman, 2002).

Apesar de os seres humanos não terem vivenciado nem 0,01% da existência do planeta Terra, os impactos causados por eles foram e vem sendo tão rapidamente alastrados que, em poucos anos, os seres humanos já precisaram lidar com muitos problemas provenientes de sua existência e formas de vida e nesse modo de se relacionar com o meio ambiente submetem outros seres vivos a impactos negativos e inúmeras consequências que pode levar a extinção da vida no planeta Terra (Sussman, 2002). Como agentes da própria História, assim como foram causados esses problemas pelos seres humanos, para os seres humanos e para o meio ambiente, também é possível revertê-las mediante ações dos próprios seres humanos.

Ao longo da história da evolução humana os homens encontraram várias maneiras de se relacionar com o ambiente físico, mas, sempre o dominando segundo as suas necessidades, contudo, esse atual modelo de civilização e modo de dominação estabelecido sobre o meio ambiente acarreta à crise civilizatória e a crise socioambiental como tecnologias, lixo, crescimento da população, esgotamento dos recursos naturais, conjunto de valores e comportamentos centrados na expansão do consumo material, poluentes, temperatura do planeta, aquecimento global, buracos na camada de ozônio, efeito estufa, desigualdade social, intolerância. Estes são alguns aspectos e assuntos que mostram existir limites físicos, orgânicos e químicos para a expansão do modelo de civilização e fomentam as discussões nos dias atuais sobre a manutenção da vida no planeta (Alisson, 2015).

²³ Nessa tese, compreende-se como meio ambiente aspectos para além daqueles considerados como naturais, portanto, envolvem os de cunho sociais e culturais e as relações entre eles (Torres, 2010).

Nesse cenário, estão em voga as discussões sobre as questões concernentes à Educação Ambiental e as tornam extremamente necessárias para os tempos atuais a fim de reverter e minimizar o quadro de agravantes oriundos do modo de relação predatória que a humanidade estabelece com a natureza/meio ambiente. Esses assuntos gerados numa crise ambiental assustam e disseminam preocupação com a população mundial quando explicitados, pois, são dados que comprometem a existência da vida como a conhecemos.

Os primeiros registros sobre a preocupação com o meio ambiente surgem em 1948, num encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza – UICN, em Paris (Dias, 1991). A partir deste momento, as décadas seguintes foram marcadas pela preocupação, denúncia e pelo envolvimento da sociedade no sentido de refletir sobre o modo de relação predatória que a humanidade e a sociedade estabelecem com a natureza/meio ambiente.

O cenário criado pela percepção da crise ambiental nas décadas de 1960 e 1970, gerou uma série de respostas, como a publicação do livro Primavera silenciosa (título original *Silent Spring*) por Rachel Carson em 1962. Ao ser publicado na década de 60, o livro Primavera Silenciosa, da jornalista norte-americana, Rachel Carson, já chamava a atenção para os problemas relativos à interferência do homem no meio ambiente (DIAS, 2001). Da mesma forma, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano também conhecida como Conferência de Estocolmo, realizada em Estocolmo em 1972 foi uma forma de manifestar a preocupação das sociedades com as questões ambientais. A conferência aprovou o documento conhecido como Declaração de Estocolmo, que contém 26 princípios sobre o meio ambiente e afirma que o meio ambiente é um patrimônio comum da humanidade e que todos têm o direito de um meio ambiente saudável. A declaração também afirma que os países devem cooperar para proteger o meio ambiente e que o desenvolvimento econômico deve ser sustentável.

A Conferência de Estocolmo foi um marco importante na história da proteção ambiental e ajudou a colocar o meio ambiente na agenda global. A conferência também ajudou a impulsionar o desenvolvimento de novas políticas e regulamentações ambientais em todo o mundo. A conferência também levou à criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, que é a principal agência da ONU para o meio ambiente (Barbieri, 2011). Os resultados da Conferência

de Estocolmo foram significativos e ajudaram a mudar as perspectivas de ação da sociedade em relação ao meio ambiente, mesmo que ainda de maneira insuficiente para conter os principais problemas. A declaração de Estocolmo foi um marco importante no desenvolvimento da consciência ambiental global e o PNUMA tem desempenhado um papel fundamental na proteção do meio ambiente.

Em 1972, a partir dos resultados da Conferência de Estocolmo, os rumos da Educação Ambiental começam a ser definidos com a inserção das questões ambientais nas pautas da agenda política internacional. No bojo das preocupações com as questões relacionadas a humanidade e o meio ambiente, a associação dos termos ‘educação’ e ‘ambiental’ favoreceu o surgimento dos preceitos da Educação Ambiental que vão “além do aprendizado sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas ecológicos, e abrange também a estrutura e funcionamento dos sistemas sociais” (Layrargues, 2009, p. 26).

Em 1975 foi promovido pela UNESCO o Encontro de Belgrado (na então Iugoslávia) que reuniu especialistas em Educação Ambiental de 65 países e estabeleceu os princípios gerais para um Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual foram definidos os princípios e as orientações para o futuro, expressando-os no documento conhecido como a Carta de Belgrado.

O Congresso de Belgrado, promovido pela UNESCO em 1975, definiu a Educação Ambiental como sendo um processo que visa:

formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam (Seara Filho, 1987).

Em 1977, aconteceu em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, e da Organização das Nações Unidas - ONU. Suas estratégias deram continuidade aos ideais da Conferência de Estocolmo e desenvolveu a 1ª fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, criado em Belgrado. Deliberaram-se os primeiros objetivos, definições e características da Educação Ambiental, as

estratégias a serem tomadas pelo programa e um chamamento para os países membros para incluí-la na educação escolar e para formular políticas públicas de Educação Ambiental em suas nações, considerando os aspectos de sua cultura. Este encontro foi considerado um grande marco para Educação Ambiental, pois nela foram debatidos e aprovados princípios basilares para o campo ambiental (Dias, 2022)

A I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental - Tbilisi, Georgia (ex URSS) afirmou que a Educação Ambiental é “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da Educação, orientada para a solução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (Tbilisi, 1977). A Educação Ambiental foi conceituada como,

um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (Tbilisi, 1977).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, definem a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam capazes de agir, individual ou coletivamente, na busca de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (Seara Filho, 1987).

Dentre essas primeiras definições, objetivos e princípios que os eventos internacionais inseriram a Educação Ambiental nas agendas políticas das mais diversas nações, entendendo a responsabilidade e relevância destes eventos para o enfrentamento dos enormes desafios da problemática ambiental em que o planeta teria que dedicar atenção e criar políticas capazes de reverter o quadro de polícrises que já se revelava em todo mundo. Nesse cenário, a Educação Ambiental (EA) surgiu como uma dimensão essencial da educação (Sauvé, 2005), entendida como um modo de pensar e fazer uma educação para a mudança social e a construção de uma sociedade sustentável e de responsabilidade compartilhada, conectada com os saberes e práticas sociais que reivindicam um pensamento global e uma ação local (Caride; Meira, 1998).

Nesse ensejo em que a Educação Ambiental entrava na agenda das políticas internacionais a partir dessas conferências mencionadas se desdobraria nas políticas nacionais e consequentemente nas políticas das unidades administrativas dos estados, municípios²⁴, assumia também relevância para as políticas públicas no processo educativo. Layrargues (2002) afirma que a Educação é

um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (Layrargues, 2002, p. 189).

A Educação Ambiental é uma dimensão da Educação e está é um dos alicerces do Estado Democrático de Direito, portanto um dos pilares da política. A educação é assim um direito público subjetivo do cidadão, pois, é por intermédio da educação que os indivíduos assumem a plenitude de sua dignidade e resgatam a cidadania. Mousinho (2003) define a Educação Ambiental como um

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social, assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (Mousinho, 2003, p. 158).

Seguindo essa ótica Loureiro (2004) afirma que a

Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc (Loureiro, 2004, p. 66).

A Educação Ambiental não é, portanto, apenas uma “forma” de educação (uma “educação para”) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão

²⁴ Em alguns países, os municípios são chamados de “cidades”, “vilas” ou “distritos”. Em outros países, os municípios têm nomes específicos, como “municípios”, “comunas” ou “concelhos”.

essencial da educação que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada (Sauvé, 2005, p. 317).

Da mesma maneira, Sato *et al.*, (2005) afirma que a

a Educação Ambiental deve se configurar como uma luta política, compreendida em seu nível mais poderoso de transformação: aquela que se revela em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações; que acredita que mais do que conhecimento técnico-científico, o saber popular igualmente consegue proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade através da transição democrática (Sato *et al.*, 2005, p. 37).

A Educação Ambiental aqui defendida por Sato *et al.*, (2005), é concebida como uma luta política, que se manifesta em uma disputa de posições e propostas sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações. Ao se concentrar no saber popular, além do conhecimento técnico-científico, esta abordagem reconhece a importância da participação ativa da cidadania no processo educativo, com o objetivo de promover a sustentabilidade e enfrentar as questões ambientais em que Sorrentino *et al.*, (2005, p. 288-289) defende que a:

a Educação Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Assim, a Educação Ambiental deve proporcionar as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias; para que grupos sociais, em diferentes contextos socioambientais do país, intervenham, de modo qualificado tanto na gestão do uso dos recursos ambientais quanto na concepção e aplicação de decisões que afetam a qualidade do ambiente, seja físico-natural ou construído, ou seja, Educação Ambiental como instrumento de participação e controle social na gestão ambiental pública (Quintas, 2008).

Diante do campo de disputas e construção do campo das políticas públicas direcionadas a Educação Ambiental em todo mundo e também basilares a construção das políticas públicas ambientais em Cabo Verde, temos que a Educação Ambiental

foi se alicerçando nas últimas décadas como uma ferramenta necessária a se pensar a vida e o futuro no planeta Terra.

Contudo, não é possível interpretar o pensamento e o movimento ambientalista como um bloco monolítico, coeso e orgânico pois, isto seria incorrer no equívoco da generalização, pois, assim como em qualquer outra área do conhecimento, existem múltiplas e diferentes ideias, interpretações, compressões e manifestações e disputas no campo das políticas nos mais diversos países do mundo quando se refere as relações que a sociedade mantém com o seu ambiente e na diligências das políticas públicas ambientais para reverter o quadro de polícrises que se insere cada país. Dessa maneira, temos que algumas concepções e compressões se complementam, outras se contrapõem, à vista disso, “estas não devem ser vistas como um esquema binário ou dicotômico, mas como expressões de uma multiplicidade de posições” (Carvalho, Saheb, Torales, 2018, p. 336).

4.1 Educação Ambiental: um elo entre fontes epistemológicas e tendências político-pedagógicas

Como supracitado no subtópico anterior em que sintetizamos o percurso da construção do campo da Educação Ambiental, a partir das conferências internacionais da década de 70, estas se consolidam como um marco importante no desenvolvimento de políticas de Educação Ambiental em todo o mundo. A Educação Ambiental se configura como um campo do conhecimento integrado e diverso que estuda a relação dos seres humanos com o meio ambiente e busca promover a conscientização, a participação e a ação sobre as situações que ameaçam o direito ao ambiente saudável e equilibrado (finitude dos recursos naturais, exploração irresponsável, degradação, má distribuição de recursos advindos da exploração de recursos naturais, entre outros) e promover ações de conservação, preservação e a sustentabilidade do meio ambiente.

Dessa forma, a Educação Ambiental passa a ser compreendida como uma “área do conhecimento que envolve conceitos multidisciplinares, de caráter heterogêneo e plural”, apresentando diferentes abordagens e perspectivas “teórico-metodológicas que configuram diferentes tendências político-pedagógicas em suas práticas” e vem se consolidando como um campo de pesquisas e ações voltadas para

o entendimento e enfrentamento da atual crise ambiental (Campos, Cavalari, 2022, p. 121).

Nessa ascensão em que a Educação Ambiental adentra as políticas públicas entre elas o campo da educação houve a inserção de ideias políticas no debate e nas práticas ambientais trazendo emergindo diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, as quais os pesquisadores e movimentos ambientalistas foram construindo o campo teórico-político e metodológicos assumindo diferentes concepções de Educação Ambiental. Dessa forma, a Educação Ambiental deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica, e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões.

Nesse processo, a Educação Ambiental começou a integrar no desenvolvimento das práticas educativas e construindo a sua respectiva área de conhecimento a qual foram se ramificando em várias possibilidades de acordo com as percepções e formações de seus protagonistas, com os contextos sociais nos quais se inseriam e com as mudanças experimentadas ao longo do tempo pelo próprio ambientalismo. Afinal, se o campo da Educação comporta várias correntes pedagógicas; se o campo do ambientalismo desenvolveu uma diversidade de correntes de pensamento após as Conferências Internacionais da década de 70; se o próprio conceito de Sociedade contempla abordagens diferentes, não é difícil imaginar que a confluência desses inúmeros feixes interpretativos que moldam a Educação Ambiental produziria um amplo espectro de possibilidades de se conceber a relação entre a educação e o meio ambiente. À medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da Educação Ambiental um objeto de estudo autorreflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento.

Nessa tese, apresentaremos a seguir o mapeamento das correntes e tendências de Educação Ambiental a partir das concepções, tendências e/ou das abordagens que apresentam no campo de construção científica em torno da Educação Ambiental.

O Quadro 09 apresenta as características da Educação Ambiental, as estratégias de práticas educativas e as concepções de meio ambiente de acordo com as correntes mais antigas para as mais recentes a partir da cartografia das correntes de EA de Sauvé (2005) sendo as correntes: naturalista, conservacionista/ recursista,

resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética, apontadas como de longa tradição que surgiram na década de 70/80. E no mesmo estudo as mais recentes temos a corrente holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, Ecoeducação, sustentabilidade. E apresentamos ainda outras correntes e tendências de Educação Ambiental denominadas como EA pós-crítica a partir dos estudos Tristão (2013, 2014, 2017); Pedrini, Saito (2021); Netto Dolci, Duarte Simões (2022); Pedrini, Souza Silva (2023) que buscaram agregar reflexões sobre os problemas ambientais, enfatizando a importância da sensibilidade, da afetividade e da criação de vínculos emocionais nas práticas educativas. As correntes serão apresentadas a seguir no Quadro 09.

QUADRO 09: CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DAS CORRENTES POLÍTICO PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Correntes	Características das concepções e práticas de Educação Ambiental
Naturalista	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na observação, preocupação e descrição da natureza, “pode se resumir à transmissão de conhecimentos sobre a natureza” (Saheb, 2008, P. 7) - Ênfase na valorização da natureza em si mesma. - Busca por uma educação ambiental que promova a apreciação e o contato com a natureza, pois dessa experiência ou imersão adviria a aprendizagem, compreensão dos problemas ecológicos.
	Estratégias de práticas educativas
	- Observação e exploração direta da natureza (Camargo; Camargo, Souza, 2019). - Atividades ao ar livre, como trilhas ecológicas e estudos de campo. - Estímulo à apreciação e valorização da biodiversidade.
	Concepção de Meio Ambiente
	- O meio ambiente é visto como um conjunto de elementos naturais que existem independentemente da ação humana (Reigota, 2007). - A natureza é valorizada em si mesma, independentemente de sua utilidade para os seres humanos.
	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na preservação e conservação dos recursos naturais (Lelis; Saheb, 2021). - Ênfase na conscientização e mudança de comportamento individual.

Conservacionista/ Recursiva	- Abordagem mais técnica e científica.
	Estratégias de práticas educativas
	- Conscientização sobre a importância da conservação dos recursos naturais. - Promoção de práticas de redução, reutilização e reciclagem. - Incentivo à participação em ações de preservação ambiental. - A prática educativa tem como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do "conhecer para amar, amar para preservar"(Layrargues; Lima, 2014, p. 27).
	Concepção de Meio Ambiente
	- O meio ambiente é visto como um conjunto de recursos naturais que devem ser preservados e utilizados de forma sustentável (Reigota, 2007). - A ação humana é vista como uma ameaça aos recursos naturais e à biodiversidade.
Resolutiva	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na resolução de problemas ambientais. - Ênfase na aplicação de soluções práticas e imediatas. - Busca por uma educação ambiental que promova a resolução de problemas ambientais (Alencastro; Souza-Lima, 2015).
	Estratégias de práticas educativas
	- Identificação e análise de problemas ambientais locais. - Desenvolvimento de soluções práticas e aplicáveis, através de diagnóstico e busca-se soluções no contexto. - Estímulo à participação ativa na resolução de problemas ambientais
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um conjunto de problemas ambientais que devem ser resolvidos por meio de soluções práticas e aplicáveis (Camargo; Camargo, Souza, 2019). - A ação humana é vista como uma fonte de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da participação ativa e da resolução de problemas.
	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na compreensão dos sistemas ecológicos. - Ênfase na interdependência entre os seres vivos e o meio ambiente. - Busca por uma Educação Ambiental que promova a compreensão dos sistemas ecológicos (Sauvé, 2005).
	Estratégias de práticas educativas

Sistêmica	- Compreensão das interações e interdependências entre os elementos do sistema. - Análise dos impactos ambientais em diferentes escalas. - Promoção de uma visão holística e integrada do meio ambiente, “com objetivo a superação da visão fragmentada de meio ambiente” (Saheb, 2013, p.16)
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um sistema complexo e interdependente, composto por elementos naturais e sociais. - A ação humana é vista como parte integrante do sistema e como uma fonte de impactos ambientais em diferentes escalas.
Científica	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na aplicação de conhecimentos científicos baseados na observação e experimentação para resolver problemas ambientais. - Ênfase na pesquisa e desenvolvimento de soluções técnicas. - Busca por uma educação ambiental baseada na ciência e na tecnologia.
	Estratégias de práticas educativas
	- Ênfase na aplicação de conhecimentos científicos para a compreensão e solução de problemas ambientais. - Estímulo à pesquisa e experimentação por meio da elaboração e comprovação de hipóteses (Lelis, Saheb, 2021). - Utilização de métodos científicos na investigação ambiental.
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de estudo científico, que pode ser compreendido e controlado por meio do conhecimento científico (Sauvé, 2005).
Humanista	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na valorização da relação entre ser humano e meio ambiente. - Ênfase na promoção da qualidade de vida e bem-estar humano. - Busca por uma educação ambiental que promova a relação harmoniosa entre ser humano e meio ambiente (Lelis, Saheb, 2021).
	Estratégias de práticas educativas
	-Valorização da relação harmoniosa entre ser humano e meio ambiente. -Estímulo ao desenvolvimento de valores como respeito, solidariedade e responsabilidade ambiental. -Promoção de práticas sustentáveis que visem ao bem-estar humano e à qualidade de vida.
	Concepção de Meio Ambiente

	- O meio ambiente é visto como um conjunto de elementos naturais que devem ser valorizados e preservados para garantir o bem-estar humano. - A ação humana é vista como uma fonte de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da promoção de valores como respeito, solidariedade e responsabilidade ambiental.
Moral/ética	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na valorização da ética e dos valores em relação ao meio ambiente. - Ênfase na promoção da responsabilidade e da justiça ambiental. - Busca por uma educação ambiental que promova a ética e os valores em relação ao meio ambiente.
	Estratégias de práticas educativas
	- Foco no desenvolvimento de valores éticos em relação ao meio ambiente (Camargo; Camargo, Souza, 2019). - Estímulo à reflexão sobre a responsabilidade individual e coletiva na preservação ambiental. - Promoção de ações baseadas em princípios éticos e morais.
	Concepção de Meio Ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de valor moral e ético, que deve ser preservado e respeitado independentemente de sua utilidade para os seres humanos. - A ação humana é vista como uma fonte de responsabilidade moral e ética em relação ao meio ambiente.
Holística	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na interconexão e interdependência de todos os elementos do sistema. - Ênfase na visão integrada do ser humano e do meio ambiente. - Busca por uma Educação Ambiental que promova a compreensão da interdependência entre todos os seres vivos e o ambiente.
	Estratégias de práticas educativas
	- Promoção da visão integrada e interconectada do ser humano e do meio ambiente. - Estímulo à reflexão sobre a interdependência entre todos os elementos do sistema. - Práticas educativas que promovam a consciência ecológica pautada na ética das relações econômicas, políticas e sociais (Reigota, 2007).
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um sistema complexo e interconectado, composto por elementos naturais e sociais.

	- A ação humana é vista como parte integrante do sistema e como uma fonte de impactos ambientais em diferentes escalas.
Biorregionalista	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na valorização das características e particularidades de cada região. - Ênfase na relação entre as comunidades locais e o ambiente em que vivem. - Busca por uma Educação Ambiental que promova o conhecimento e a valorização das especificidades de cada região (Lelis, Saheb, 2021).
	Estratégias de práticas educativas
	- Valorização das características, particularidades e especificidades humanas e naturais de cada região (Camargo; Camargo, Souza, 2019). - Estímulo ao conhecimento e valorização dos ecossistemas locais. - Práticas educativas que promovam a identidade e a responsabilidade em relação à região em que se vive.
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um conjunto de ecossistemas locais, cada um com suas próprias características e particularidades. - A ação humana é vista como parte integrante do ecossistema local e como uma fonte de impactos ambientais em diferentes escalas.
Prática	Enfoque e Objetivos
	- Enfoque na ação e na prática como forma de aprendizado (Lelis, Saheb, 2021). - Ênfase na participação ativa dos indivíduos na resolução de problemas ambientais. - Busca por uma educação ambiental que promova a reflexão crítica e a transformação da realidade.
	Estratégias de práticas educativas
	- Ênfase na aprendizagem por meio da ação e da prática. - Estímulo à participação ativa dos indivíduos interagindo com suas mudanças e com a complexidade dos problemas sociais (Camargo; Camargo, Souza, 2019). - Práticas educativas que promovam a reflexão crítica e a transformação da realidade.
	Concepção de Meio Ambiente
	- O meio ambiente é visto como um conjunto de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da participação ativa e da resolução de problemas. - A ação humana é vista como uma fonte de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da reflexão crítica e da transformação da realidade.
	Enfoque e Objetivos

Crítica	- Análise crítica das estruturas sociais e econômicas que causam problemas ambientais a partir de uma abordagem política e pedagógica - Ênfase na justiça social e a transformação política. - Busca por uma Educação Ambiental emancipatória e transformadora.
	Estratégias de práticas educativas
	- Análise crítica das estruturas sociais e econômicas que causam problemas ambientais (Queiroz, Oliveira, Guimarães, 2011). - Estímulo à reflexão sobre as relações de poder e a justiça ambiental. - Práticas educativas que promovam a conscientização e a ação coletiva para a transformação social e ambiental.
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de análise crítica das estruturas sociais e econômicas que causam problemas ambientais. - A ação humana é vista como uma fonte de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da promoção da justiça social e da transformação política.
Feminista	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na relação entre gênero e meio ambiente. - Ênfase na valorização do papel das mulheres na sustentabilidade e na justiça ambiental e nas causas de empoderamento feminino (Lelis, Saheb, 2021). - Busca por uma Educação Ambiental que promova a igualdade de gênero e a participação das mulheres na tomada de decisões ambientais.
	Estratégias de práticas educativas
	- Enfoque na relação entre gênero e meio ambiente. - Estímulo à reflexão sobre as desigualdades de gênero e a justiça ambiental. - Práticas educativas que promovam a igualdade de gênero e a participação das mulheres na tomada de decisões ambientais.
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de análise crítica das desigualdades de gênero e da relação entre gênero e meio ambiente. - A ação humana é vista como uma fonte de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da promoção da igualdade de gênero e da participação das mulheres na tomada de decisões ambientais.
	Enfoques e objetivos

Etnográfica	- Enfoque na valorização dos conhecimentos e práticas das comunidades tradicionais. - Ênfase na valorização da diversidade cultural e dos saberes locais. - Busca por uma educação ambiental que promova o respeito e a valorização dos conhecimentos tradicionais.
	Estratégias de práticas educativas
	- Valorização dos conhecimentos e práticas das comunidades tradicionais e ou seu lugar de vivência (Lelis, Saheb, 2021). - Estímulo ao respeito e valorização da diversidade cultural e dos saberes locais. - Práticas educativas que promovam o diálogo intercultural e a valorização dos conhecimentos tradicionais.
	Concepção de Meio ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de valorização dos conhecimentos e práticas das comunidades tradicionais. - A ação humana é vista como parte integrante do sistema e como uma fonte de impactos ambientais em diferentes escalas.
Ecoeducação	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na Educação Ambiental como um processo contínuo e integrado. - Ênfase na formação de cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade ambiental. - Busca por uma Educação Ambiental que promova a sustentabilidade e a participação ativa na construção de um mundo mais justo e equilibrado (Sauvé, 2005).
	Estratégias de práticas educativas
	- Ênfase na educação ambiental como um processo contínuo e integrado. - Estímulo ao desenvolvimento de valores e atitudes sustentáveis. - Práticas educativas que promovam a participação ativa na construção de um mundo mais justo e sustentável. - Promover o desenvolvimento pessoal, através da auto experimentação e da autoformação, possibilitadas pela experimentação do meio ambiente
	Concepção de Meio Ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de aprendizagem contínua e integrada, que envolve a compreensão das interações entre os elementos naturais e sociais. - A ação humana é vista como parte integrante do sistema e como uma fonte de impactos ambientais em diferentes escalas.
	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na busca por um equilíbrio entre as dimensões social, econômica e ambiental. - Ênfase na promoção de práticas sustentáveis e na preservação dos recursos naturais. - Busca por uma educação ambiental que promova a consciência e a ação em prol da sustentabilidade.

Sustentabilidade	Estratégias de práticas educativas
	- Enfoque na busca por um equilíbrio entre as dimensões social, econômica e ambiental (Gaudiano, 1998). - Estímulo à reflexão sobre o consumo consciente e a preservação dos recursos naturais. - Práticas educativas que promovam a consciência e a ação em prol da sustentabilidade.
	Concepção de Meio Ambiente
	- O meio ambiente é visto como um objeto de busca por um equilíbrio entre as dimensões social, econômica e ambiental. - A ação humana é vista como uma fonte de problemas ambientais que devem ser enfrentados por meio da promoção da sustentabilidade e da preservação dos recursos naturais.
Decolonial	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na busca de questionar e desafiar as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a dominação e a exploração do meio ambiente e das comunidades marginalizadas. - Ênfase na valorização da diversidade de saberes e perspectivas, especialmente dos povos indígenas e tradicionais. - Busca promover a justiça ambiental, buscando soluções coletivas e transformadoras.
	Estratégias de práticas educativas
	- Valorizar e incorporar os saberes e as perspectivas dos povos indígenas e tradicionais nas práticas educativas. - Promover a desconstrução das narrativas dominantes e a valorização da diversidade cultural. - Estimular a reflexão crítica sobre as relações de poder e a exploração do meio ambiente. - Incentivar a participação ativa das comunidades marginalizadas na construção de soluções coletivas e transformadoras.
	Concepção de Meio Ambiente
	- Valoriza a diversidade de saberes e perspectivas, especialmente dos povos indígenas e tradicionais. - Questiona as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a dominação e a exploração do meio ambiente e das comunidades marginalizadas. - Reconhece a importância da descolonização para a construção de um mundo mais justo e sustentável.
	Enfoques e Objetivos

Socioambiental	- Enfoque na busca para integrar as dimensões ambientais e sociais na gestão ambiental. - Ênfase na valorização da dimensão social e cultural na Educação Ambiental. Objetivos: Promover a participação ativa das comunidades na busca por soluções e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável, enfatizando a promoção da justiça ambiental.
	Estratégias de práticas educativas
	- Integrar as dimensões ambientais e sociais nas práticas educativas. - Promover a participação ativa das comunidades na busca por soluções e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. - Estimular a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e ambientais. - Valorizar a dimensão social e cultural na Educação Ambiental.
	Concepção de Meio Ambiente
	- Busca integrar as dimensões ambientais e sociais na gestão ambiental. - Promove a participação ativa das comunidades na busca por soluções e na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. - Enfatiza a promoção da justiça ambiental e busca soluções coletivas e transformadoras.
Ecofeminismo	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na busca para explorar as interconexões entre a opressão das mulheres e a degradação ambiental. - Ênfase na valorização da perspectiva feminina na construção de uma abordagem mais inclusiva e diversa da Educação Ambiental. - Busca promover a justiça ambiental, buscando soluções coletivas e transformadoras.
	Estratégias de práticas educativas
	- Explorar as interconexões entre a opressão das mulheres e a degradação ambiental nas práticas educativas. - Valorizar a perspectiva feminina na construção de uma abordagem mais inclusiva e diversa da Educação Ambiental. - Estimular a reflexão crítica sobre as relações de gênero e a exploração do meio ambiente. - Promover a participação ativa das mulheres na construção de soluções coletivas e transformadoras.
	Concepção de Meio Ambiente
	- Explora as interconexões entre a opressão das mulheres e a degradação ambiental. - Valoriza a perspectiva feminina na construção de uma abordagem mais inclusiva e diversa da Educação Ambiental. - Promove a justiça ambiental e busca soluções coletivas e transformadoras.

Estético-ambiental	Enfoques e Objetivos
	- Enfoque na busca para explorar as dimensões estéticas e emocionais da relação entre as pessoas e o meio ambiente. - Ênfase na busca da valorização da experiência estética como uma forma de sensibilização e conscientização ambiental. - Busca promover a participação ativa das comunidades na construção de uma abordagem mais inclusiva e diversa da Educação Ambiental.
	Estratégias de práticas educativas
	- Explorar as dimensões estéticas e emocionais da relação entre as pessoas e o meio ambiente nas práticas educativas. - Estimular a sensibilidade e a conexão afetiva das pessoas com o meio ambiente. - Utilizar recursos artísticos e estéticos para promover a conscientização ambiental. - Valorizar a experiência estética como uma forma de sensibilização e conscientização ambiental.
	Concepção de Meio Ambiente
	- Explora as dimensões estéticas e emocionais da relação entre as pessoas e o meio ambiente. - Valoriza a experiência estética como uma forma de sensibilização e conscientização ambiental. - Promove a conexão afetiva das pessoas com o meio ambiente.

Fonte: Elaborado a partir de Sauvé (2005); Tristão (2013, 2014, 2017); Pedrini, Saito (2021); Netto Dolci, Duarte Simões (2022); Pedrini, Souza Silva (2023).

As correntes apresentadas no Quadro 09 exibem uma variedade e diversidade de propostas e concepções que se enriquecem, se complementam e também divergem na construção da trajetória da Educação Ambiental. Existem características específicas que a distingue uma das outras, contudo, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos pois certas correntes compartilham características comuns.

As concepções de Educação Ambiental, assim como suas abordagens pedagógicas foram e são construídas historicamente. Nesse sentido, reafirmamos que a Educação Ambiental não se diferencia de outros campos de conhecimento, pois é permeada por diferentes concepções e formas de abordagens as quais muitas vezes são conduzidas por ideologias, influenciadas pelo contexto e/ou atendendo aos interesses socioeconômicos, políticos e culturais. A Educação Ambiental produz culturas ambientais, influenciando a maneira como as práticas em Educação

Ambiental são desenvolvidas, desde suas matrizes políticas e pedagógicas. Carvalho, Saheb e Campos (2018) destacam que, “apesar das diferentes tendências que se manifestam no campo, estas não devem ser vistas como um esquema binário ou dicotômico, mas como expressões de uma multiplicidade de posições” (Carvalho, Saheb, Torales Campos, 2018, p. 336).

O atual modelo de sociedade no mundo, vem se configurando como um campo convulsionado em vários becos sem saída, com indicadores de pré-colapso das muitas dimensões da realidade social, ambiental, econômica, cultural e política, sendo fruto de um modo produtivista de ser que é caracterizado por um alto grau de consumismo e pela exploração excessiva dos recursos naturais, o que tem gerado impactos negativos no meio ambiente e na qualidade de vida de todas as formas de vida no ambiente.

Nesse contexto, nesta tese, buscamos compreender a Educação Ambiental como uma dimensão intrínseca da educação, evitando nos restringir a uma única adjetivação da Educação Ambiental²⁵. Partimos do pressuposto de que, na prática docente e/ou pedagógica, a Educação Ambiental é caracterizada por uma série de interseções entre abordagens e, adicionalmente, é marcada pela sua natureza plural, composta por diversos referenciais adotados pelos educadores conforme a necessidade de cada situação (Gomes *et al*, 2023).

Contudo, compreendemos que o trabalho com a Educação Ambiental nos dias atuais deve ser favorecer um estilo de vida na qual todos devem atuar de forma ativa, participativa, crítica sobre as questões concernentes as questões ambientais. Partindo da presunção que é preciso superar a influência e a reprodução de práticas guiadas ou influenciadas pelo modelo do sistema capitalista que visa a exploração dos recursos naturais, valorizando o lucro e causando inúmeros impactos negativos sobre a natureza/meio ambiente, além de renunciar à transformação social.

²⁵ Na presente tese não trataremos a compreensão e interpretação da Educação Ambiental seguindo uma tendência específica, visto que, compreendemos a Educação Ambiental como dimensão da Educação e partir-se-á na posterior análise que os professores em Cabo Verde compreendem a Educação Ambiental como um mecanismo para minimizar, diminuir, eliminar questões e problemas ambientais que impactam no seu dia a dia por meio de ações que são passíveis de serem realizadas com pequenas atitudes e mudanças de comportamentos, visto, que para resolver tais questões é preciso investimentos financeiros e ações governamentais mais efetivas e abrangentes. Diante de tal problemática é destacado que a Educação Ambiental assume um papel importante para esses pois é um complemento essencial, promovendo a conscientização e o engajamento da comunidade em ações acessíveis e viáveis no dia a dia, sendo por esses a Educação Ambiental como uma rota alternativa se configurando como um estilo de vida.

Nesse sentido, a Educação Ambiental nos dias atuais deve ser permeada por uma perspectiva crítica, dialogada, participativa e corresponsável nas práticas educativas como um campo que permeia a política e a educação, dessa forma, compreendemos que a questão ambiental é, por natureza política, e acreditamos que as concepções que orientam o contexto da prática não devem ser reducionistas, neutras e/ou apolíticas.

Cabe pontuar que a Educação Ambiental que é apolítica e neutra é uma Educação Ambiental que é ineficaz. Ela não consegue promover mudanças reais no mundo, porque não consegue enfrentar as causas profundas dos problemas ambientais, ou ainda, se perfaz na validação e/ou limitação de promover pequenas mudanças no comportamento individual, sem questionar as estruturas sociais e econômicas que geram a degradação ambiental. Nesse cenário, é preciso ir na contramão dessas concepções de Educação Ambiental, pois se legitimarmos uma educação descontextualizada com a realidade e sem questionar as estruturas sociais, culturais, econômicas e políticas, a Educação Ambiental pode ser usada como uma forma de legitimar práticas insustentáveis, em vez de promover mudanças reais.

Dessa maneira, a Educação Ambiental deve inculcar uma nova visão de mundo na qual as pessoas assumam uma nova relação no ambiente que está inserido e busque não apenas uma maneira de fazer as coisas, mas uma maneira de ser e sobre essa compreensão repousa o condicionante para que o que fazemos seja ambientalmente sustentável, economicamente próspero, socialmente justo, culturalmente diverso e politicamente democrático.

Mediante a multiplicidade interna do campo ambiental e longe de ser um campo consensual e homogêneo, sua consolidação conduziu a um processo de diferenciação em relação às bases teóricas, epistemológicas, políticas e pedagógicas que interpretam as relações entre educação, sociedade, ambiente e sustentabilidade que na fase “fundacional” da Educação Ambiental ainda não se percebia. E quando se aborda a temática ambiental, os discursos podem estar permeados de ideologias que consideram a Educação Ambiental a partir de diferentes perspectivas e no mesmo discurso podem estar presentes em dois ou mais tipos de vertentes/ correntes ou concepções de Educação Ambiental.

Dessa forma, pontuamos uma visão crítica sobre as correntes tradicionais tais, pois estas muitas vezes se concentram na relação com a natureza a partir da ideia de

conservação da natureza e dos recursos naturais, possui visão romântica da natureza pouca crítica social, adota abordagem tecnicista e enfatiza a aplicação de soluções técnicas para resolver problemas ambientais ao modo de encaminhar o trabalho educativo em vez de abordar de forma aprofundada a sua complexidade e questionar as causas subjacentes desses problemas.

Nossa crítica se dá a partir do entendimento que as correntes tradicionais muitas vezes são descontextualizadas da realidade e não questionam as estruturas sociais e políticas que contribuem para o agravamento dos problemas ambientais, e muitas vezes acabam superficialmente por culpabilizar os indivíduos por seus comportamento e atitudes insustentáveis sem questionar as estruturas sociais e políticas que contribuem para os problemas ambientais.

Por outro lado, vemos um crescimento de estudos que utilizam práticas de Educação Ambiental denominadas por Gomes *et al.*, (2023) como concepções inovadoras que adotam uma perspectiva crítica, dialogada, participativa e corresponsável nas práticas educativas ao tratar as questões e problemas ambientais, pois estas tem sido propostas como uma alternativa às correntes tradicionais, pois nessa perspectiva se busca abordar as raízes dos problemas ambientais, incluindo questões de justiça social e ambiental, e incentivar a ação coletiva para mudança social.

Iared *et al.*, (2021) apresenta o conjunto dessas abordagens como uma Educação Ambiental pós-crítica, considerando a Educação Ambiental pós-crítica aquela que motiva as capacidades criativas, reflexivas, corporais e a emergência da afetividade e do diálogo, afastando-se da percepção puramente racional e hegemônica dos dias atuais. É pós-crítica porque ao valorizar o sentir, o vínculo e a alteridade, amplia horizontes, nos remete a outras possibilidades de ser e estar no mundo com os não humanos em uma relação horizontal.

Reigota (2012, p. 500) argumenta que “no atual contexto, é difícil falar em Educação Ambiental no singular, pois, são muitas as educações ambientais existentes, com diferentes referenciais teóricos e políticos, muitos deles antagônicos e mesmo adversários”. Assim, nos aproximamos de uma perspectiva, em que Iared *et al.*, (2021) propõe como uma Educação Ambiental pós-crítica, como uma possibilidade para práticas educativas mais sensíveis, que motivam as capacidades criativas, reflexivas, corporais e a emergência da afetividade e da subjetividade. Esta

perspectiva se apresenta como um campo de estudo emergente, mas tem o potencial de revolucionar a forma como pensamos sobre a Educação Ambiental e o meio ambiente.

Cabe pontuar que a “Educação Ambiental pós-crítica” segundo Iared *et al.*, (2021), argumentam que as abordagens tradicionais são baseadas em uma visão do mundo que é antropocêntrica, patriarcal, eurocêntrica e hegemônica. Nesse seguimento, a Educação Ambiental pós-crítica desafia as relações de poder que moldam as questões ambientais ao buscar desenvolver uma nova abordagem à Educação Ambiental que seja mais inclusiva, crítica e transformadora, buscando reconhecer e valorizar as diferentes experiências e perspectivas das pessoas sobre o meio ambiente ao propor a possibilidade para práticas educativas mais sensíveis e críticas em relação às questões ambientais (Iared *et al.*, 2021).

Deste modo, para que a Educação Ambiental seja favorável ao ambiente e propicie a construção de valores e percepções voltados para uma atuação responsável em sociedade, ela precisa ser capaz de provocar o pensamento humano e enraizar nos indivíduos uma relação de respeito, pertencimento e harmonia junto ao ambiente e seus seres, fomentando a construção de uma consciência para a transformação social de mundos (Sauvé, 1997, Carvalho, 2001, Guimarães 2004).

A fim de que a Educação Ambiental consiga ressignificar as ações, hábitos e valores humanos relacionados ao ambiente, é preciso compreendê-la como parte das transformações, como processo educativo crítico, participativo, dialógico, coletivo, contínuo e permanente, que tem como premissa a intencionalidade de educar e formar sujeitos críticos e conscientes de sua realidade local e global, do tipo de relação e impasses que temos com o ambiente e, conseqüentemente, a formulação de para estagnar ou minimizar os problemas socioambientais (Sauvé, 2005).

Leff (2004), afirma que a EA é um instrumento que fornece conhecimento, possibilitando aos indivíduos interpretar os fenômenos complexos que constituem o meio ambiente, desenvolvendo neles valores éticos, econômicos, estéticos, políticos e culturais que favoreçam a construção de comportamentos balizados com o princípio da preservação e da melhoria do meio ambiente.

Loureiro e Layrargues (2013) e Reigota (2017) defendem que acima de tudo, a Educação Ambiental é uma educação política, pois o que de fato deve ser trabalhado são as relações sociais, políticas, econômicas e culturais entre o homem e a natureza.

Como educação política, a Educação Ambiental deve se empenhar em ampliar a cidadania, a autonomia, a liberdade e o envolvimento direto dos cidadãos na procura de soluções e novas possibilidades e alternativas que consigam promover o convívio digno e voltado para o bem-estar comum (Loureiro; Layrargues, 2013).

Como todo processo educacional, a Educação Ambiental precisa ser permanente e não está imune às diferentes disputas ideológicas e de poder coexistentes na sociedade e que envolve a educação em todos os seus níveis e modalidades de ensino e sobre os diferentes tipos de educação tais como ensino formal, informal e não-formal. Ela compõe currículos escolares da escola formal e também é tema de ações educativas em projetos e programas de diferentes espaços para além da escola.

4.2 Educação Ambiental entre possibilidades e desafios do campo político e educacional

O campo conceitual e as correntes e tendências que compreendem a Educação Ambiental são vastos e polissêmicos e têm evoluído ao longo da história de acordo com as conjunturas políticas, ambientais e socioculturais nas diferentes escalas geográficas, entretanto, a maioria das correntes ambientais se inter-relacionam e vinculam pressupostos teórico-metodológicos.

Da mesma forma, não é possível entender a Educação Ambiental no singular, como um único modelo alternativo de educação que simplesmente complementa uma educação convencional, que não é ambiental. É importante frisar que se inicialmente era necessário dirigir esforços para a inclusão da dimensão ambiental na educação (Guimarães, 1995), porque essa simplesmente desconsiderava o entorno biofísico, atualmente, já incorporada a dimensão ambiental na educação, não é mais possível referir-se genericamente a uma mera Educação Ambiental, sem qualificá-la com a precisão que o momento exige (Loureiro; Layrargues, 2009).

Nessa ascensão em que a Educação Ambiental adentra as políticas públicas entre elas o campo da educação houve a inserção de ideias políticas no debate e nas práticas ambientais trazendo emergindo diferentes concepções de natureza, meio ambiente, sociedade e educação, as quais os pesquisadores e movimentos ambientalistas foram construindo o campo teórico-político e metodológicos assumindo

diferentes concepções de Educação Ambiental. Dessa forma, a Educação Ambiental deixou de ser vista como uma prática pedagógica monolítica, e começou a ser entendida como plural, podendo assumir diversas expressões.

Nesse sentido, a Educação Ambiental como dimensão da educação é um campo de conhecimento que apresenta necessidades de fortalecimentos nas práticas educativas e inserção nos diferentes setores da sociedade, além da intervenção do poder público em que requer encaminhamentos com orientações, para formulação de Políticas Públicas, configurando-se como um campo que é permeável e articulável ao se estabelecer em rede a tantos outros saberes, no qual demanda movimentos de religação e associação do que está disjunto. A Educação Ambiental desponta como possibilidade de "reencantamento da educação" pela introdução de novos conhecimentos e novas metáforas oriundos do diálogo e da convergência de várias áreas do saber, possibilitando se integrar no contexto do currículo e da prática pedagógica, assuntos e conhecimentos que mobilize os saberes para formar novos territórios epistemológicos, mais abertos e dinâmicos, que respondam às necessidades de nosso tempo e às nossas interrogações cognitivas.

A Educação Ambiental torna-se um desafio à luz de grandes questões públicas que inferem sobre inúmeros problemas ambientais que afetam a vida no planeta, cabendo, formular políticas considerando a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania a fim de reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados.

A Educação Ambiental consiste em processos permanentes, continuados, articulados e com a totalidade dos habitantes de cada base territorial, de aprendizagem baseada no cuidado e respeito com todas as formas de vida e na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e estimula a formação de sociedades sustentáveis, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em nível local, nacional e planetário (Sotero; Sorrentino, 2010).

A Educação Ambiental, por ser portadora de novas sensibilidades e postura ética, sintonizada com o projeto de uma cidadania ampliada, apresenta uma gama de possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais solidárias e comprometidas com a emancipação da humanidade.

Carvalho (2006) afirma:

Ao perfilar-se nos caminhos híbridos do conhecimento e da impertinência, a EA desperta enorme expectativa renovadora do sistema de ensino, da organização e dos conteúdos escolares, convidando a uma revisão da instituição e do cotidiano escolar mediante os atributos da transversalidade e da interdisciplinaridade. Essa é uma tarefa bastante ousada. Trata-se de convidar a escola para a aventura de transitar *entre* saberes e áreas disciplinares, deslocando-a de seu território já consolidado rumo a novos modos de compreender, ensinar e aprender (Carvalho, 2006, p. 125).

A Educação Ambiental na perspectiva emancipatória reconhece que, para politizar a questão ambiental e pensá-la de forma complexa, é preciso sair das amarras paradigmáticas²⁶ que nos confinam a visões simplistas e reducionistas, que colocam as questões ambientais num universo essencialmente natural e técnico, e, portanto, "neutro" (Guimarães, 2004), romper com esses modelos e vínculos paradigmáticos é reconhecer que a crise ambiental é produto das contradições e das crises da razão e do progresso.

O adjetivo "ambiental" associado à educação deve significar, de imediato, "uma outra forma de ver o mundo" (Brugger, 2004), ou, como nos convida Carvalho (2006), é necessário trocar as lentes para renovar nossa visão do mundo e "desnaturalizar" os modos de ver que temos como óbvios. Nesse processo, a racionalidade cognitivo-instrumental não pode ser desconsiderada; antes, pelos *princípios dialógico*²⁷ e da *recursividade*²⁸ (Morin, 2005), deve ser enriquecida por outras racionalidades, convertendo-se em *sabedoria de vida* (Santos, 2006).

²⁶ A armadilha paradigmática é justamente a crença em um caminho único a seguir, alicerçada pela racionalidade instrumental, que leva a limitações compreensivas, reducionistas e simplificadoras das questões ambientais.

²⁷ O princípio dialógico associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos, como, por exemplo, ordem e desordem, natureza e cultura. Esse diálogo não suprime as contradições e as dualidades, mas acentua a complementaridade, contrapondo-se à ideia de ser necessário fazer opções entre os polos presentes. Essa ideia baseia-se na perspectiva de exclusão da lógica binária (A diferente de B, logo A não é B) em que nós não compomos a natureza, o que reforça o sentimento de não-pertencimento, o que contraria a visão de complementaridade

²⁸ O princípio da recursividade organizacional concebe uma circularidade autoprodutiva em que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produz. Isso quer dizer que a sociedade é resultado das interações humanas, ao passo que ela mesma age sobre os elementos que a produziram (os homens, as instituições...) e também os altera, alterando-se a si mesma. Assim, o produto é também produtor; o efeito é também causa.

Dessa maneira, os princípios e conceitos que vêm compondo o léxico da Educação Ambiental contrapõem-se à concepção reducionista e cartesiana do conhecimento, e impulsiona movimentos de conjunção/transgressão das fronteiras das disciplinas escolares, para se impulsionar nas concepções de interdisciplinaridade e transversalidade a partir dos saberes/fazeres educativos contextualizados e integrados no ato pedagógico, fomentado por múltiplas dimensões e inter-relações, de modo a travar uma abertura, um diálogo entre diferentes modelos de análise, interação das disciplinas e intercâmbio das alteridades, o que nos coloca diante do desafio de ousar ultrapassar e transitar em/entre/através/além das fronteiras para a ressignificação a fim de enriquecer a nossa relação com o mundo e se constituir novos territórios curriculares em que o entrelaçamento de saberes se abre ao novo, às mudanças e ao imprevisito inerentes aos agenciamentos de novas formas de perceber o mundo e fazer Educação.

4.3 A Educação Ambiental na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade

A educação escolar foi caracterizada ao longo do tempo por um forte foco na transmissão de conhecimentos básicos e no desenvolvimento de habilidades instrumentais, como leitura, escrita e aritmética, às vezes distanciando-se excessivamente da realidade social e pessoal de seus alunos e da cultura de sua própria comunidade. A organização curricular em áreas e disciplinas diferenciadas utilizou critérios lógico-científicos, o que dificultou muito o tratamento de importantes centros de interesse socioculturais e pessoais de forma global ou interdisciplinar.

Lopez (2015) afirma que grandes educadores de todos os tempos tentaram evitar o divórcio da educação com a comunidade e sua cultura, bem como com o ambiente natural. Em meados do século XX, observou-se que iniciava a inclusão de questões como coexistência, meio ambiente, saúde e igualdade a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos promovido pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. A criação da UNESCO na década de 1950 também foi um marco importante nesse caminho, pois a partir da sua institucionalização que criou "Projeto de Escolas Associadas da UNESCO", uma rede de milhares de centros espalhados pelo mundo e fortemente comprometidos com o tratamento educacional das questões de direitos humanos. Esses temas e projetos

envolviam temáticas como educação moral e cívica, educação para a paz, educação para a igualdade entre homens e mulheres, educação sexual, educação para a saúde, Educação Ambiental, educação para o consumo e educação para a segurança viária.

Quando direcionamos a reflexão ao campo da Educação Ambiental nota-se que na década de 70 em diante com as conferências internacionais como a Conferência de Estocolmo (1972), Conferência de Belgrado em 1975, Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental realizada em Tbilisi em 1977, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio-92 (1992) entre outras, postularam a Educação Ambiental deveria ser orientada para o trabalho nas escolas de forma contínua, permanente e com caráter transversal e interdisciplinar.

Assim, o conceito de "temas transversais" foi usado para se referir ao tema que, devido à sua relevância educacional, não pode ser confinado a uma disciplina ou área curricular específica, mas deve ser tratado em todas ou várias delas. Portanto, são temáticas que devem ser desenvolvidas em todas ou em uma pluralidade delas "através" da maioria das atividades que os estudantes realizam na escola.

Segundo Oliveira (2007), a transversalidade da questão ambiental é justificada pelo fato de que seus conteúdos, de caráter tanto conceitual (conceitos, fatos e princípios), como procedimental (relacionados com os processos de produção e de ressignificação dos conhecimentos) e, também atitudinal (valores, normas e atitudes) possuem determinadas características em comum não configuradas como áreas, disciplinas, as quais são abordadas a partir de uma multiplicidade de áreas e, ligadas ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade surgiu no final do século XIX, pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada pela concepção positivista até então adotada nas escolas, em que as ciências eram subdivididas surgindo, várias disciplinas. Após longas décadas convivendo com um reducionismo científico, a ideia de interdisciplinaridade foi elaborada visando restabelecer um diálogo entre as diversas áreas dos conhecimentos científicos. Nessa discussão, as temáticas transversais, tais como a Educação Ambiental e outras temáticas, poderiam ser tratadas por diferentes campos do conhecimento permitindo uma abordagem mais ampla e integrada. Dessa forma, a interdisciplinaridade busca superar as limitações

do reducionismo, promovendo uma visão holística e colaborativa que enriquece a compreensão e solução de problemas complexos da vida contemporânea.

O prefixo 'inter' dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de 'troca', 'reciprocidade', e 'disciplina', de 'ensino', 'instrução', 'ciência'. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor áreas do conhecimento (Fazenda, 1993, p. 21-22).

No entanto, para que o trabalho com as temáticas transversais ou o trabalho na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade possa ser desenvolvido pelos professores, há que se desenvolver uma metodologia de trabalho por estes que implica: na integração dos conhecimentos; passar de uma concepção fragmentada para uma concepção unitária de conhecimento; superar a dicotomia entre o ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências e um processo de ensino aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo da vida.

Os temas ou temáticas transversais e a transversalidade entraram no rol das discussões das políticas educacionais partindo do pressuposto que constituem conteúdos de grande interesse social, também muito importantes para o desenvolvimento integral dos indivíduos e que, no entanto, não eram suficientemente cobertos pelas disciplinas ou áreas curriculares convencionais. Isso denota que o que é transversal no ensino é, na realidade, uma série enorme e variada de conteúdos. López (2015) afirma que o aspecto transversal inclui “todos os tipos de conteúdo e processos de treinamento que não podem ser facilmente incluídos em uma área ou disciplina convencional, mas que exigem a colaboração coordenada de várias ou de todas elas para serem desenvolvidos” (Lopez, 2014, p. 145).

Tozoni-Reis (2012, p. 11) afirma que “Embora a educação ambiental já seja reconhecida como uma necessidade da sociedade contemporânea, não é uma modalidade de educação cujos princípios, objetivos e estratégias sejam iguais para todos aqueles que a praticam”. Para que a conscientização seja alcançada em todas as modalidades de ensino, a questão precisa estar inclusa nos currículos escolares, desta forma, oportunizará uma melhor compreensão e possível mudanças, as aulas devem ser claras e objetivas, cumprindo o dever da criticidade e reflexão, contribuindo com a construção do conhecimento.

A interdisciplinaridade na Educação Ambiental reconhece a interconexão e a complexidade entre os diferentes aspectos que compõem o meio ambiente, desde os elementos físicos e biológicos até as dimensões sociais, culturais e econômicas. Essa abordagem permite uma visão holística dos problemas ambientais, transcendendo a fragmentação do conhecimento e promovendo uma compreensão mais profunda das suas causas e consequências.

Ao direcionar a discussão quanto as práticas educativas, a interdisciplinaridade propõe mudanças na maneira de ensinar e de aprender, pois supera a visão fragmentada e parte do pressuposto de evolução, no que tange currículos, metodologias, atividades práticas e construção de uma nova ideia em relação ao conhecimento. No ensino interdisciplinar, não se pode pensar somente em reunir disciplinas ou métodos, mas sim implica novidade, ou seja, é uma abertura mediada pelo conhecimento diversificado (Fazenda, 2017, Pereira; Rocha, 2020, p. 2).

De acordo com Fazenda (2005), o ganho com as estratégias interdisciplinares nas práticas educativas melhora a interação metodológica e na transmissão/recepção do conhecimento. Para os alunos as práticas que interagem diversas áreas do conhecimento proporcionam maior coletividade, a compreensão do mundo em que estão inseridos. O conhecimento passa a ser materializado em toda a sua complexidade.

A transversalidade, por sua vez, permite que a Educação Ambiental seja integrada em diferentes assuntos e disciplinas, aumentando sua relevância e impacto. Isso pode ser feito através de projetos e atividades que envolvam diferentes áreas do conhecimento e que abordem problemas ambientais locais e globais. Essa abordagem visa a formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de tomar decisões responsáveis em relação ao meio ambiente. A interdisciplinaridade e a transversalidade também podem ajudar a democratizar a Educação Ambiental e a tornar acessível a um público mais amplo.

A importância do trabalho interdisciplinar e transversal com a Educação Ambiental é fundamental para promover uma compreensão abrangente e holística dos desafios ambientais que enfrentamos atualmente. Esta abordagem colaborativa transcende os limites das disciplinas individuais, permitindo uma visão integrada dos problemas ambientais e das soluções necessárias.

Ademais, o trabalho interdisciplinar e transversal com a Educação Ambiental promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para enfrentar os desafios do século XXI, tais como pensamento crítico, resolução de problemas complexos, colaboração e consciência socioambiental. Ao envolver os alunos em projetos que exigem a aplicação prática de conceitos ambientais em contextos do mundo real, essa abordagem educacional os capacita a se tornarem cidadãos mais conscientes, responsáveis e engajados em questões ambientais.

López (2015) afirma que ao ensinar essas matérias ou temas transversais de forma implícita, promoveu-se uma renovação qualitativa das mesmas por meio das disciplinas convencionais, aproximando-as da realidade social e pessoal, uma história de paz, uma geografia mais humana, uma linguagem para a comunicação e a convivência, ciências alinhadas com o respeito ao meio ambiente.

Carvalho (2005) aponta que a Educação Ambiental no ensino formal, tem enfrentado inúmeros desafios, entre os quais pode-se destacar o de como inserir-se no coração das práticas escolares desde sua condição de transversalidade. Contudo, ainda que a transversalidade venha em consonância com as propostas elaboradas desde longa data pelo próprio campo dos educadores ambientais e tenha sido incorporada pelas políticas educacionais, restam muitos questionamentos, tais como: afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade? (Carvalho, 2005, p. 59).

Umas das preocupações postas ao inferir a EA como uma temática a ser trabalhada a partir da transversalidade, e pelo facto dela constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. Diante de um projeto tão ambicioso, o risco é o da paralisia diante do impasse do tudo ou nada: ou mudar todas as coisas ou permanecer a margem, sem construir mediações adequadas.

Nesse sentido, o apreço da escola e dos profissionais que atuam no processo educativo por temas transversais deve se refletir na presença desses temas nos sinais de identidade da escola e em suas práticas pedagógicas que evidenciem o trabalho pedagógico com as temáticas que inferem sobre a vida na sociedade contemporânea partindo das questões sociais, econômicas, ambientais e outros de forma que sejam

contempladas nas práticas educativas e que sejam abordagens que orientem o processo educativo.

Lopéz (2015, p. 150) afirma que estreitamente relacionado a essas questões, também será necessário que os profissionais que atuam na educação possam ser contemplados e/ou, estabelecidas “formas e estímulos para o treinamento em serviço dos professores para o ensino com os temas transversais, ainda mais importante se levarmos em conta que, em seu período de formação inicial”, eles praticamente não receberam treinamento ou formação para o trabalho com os mais diversos temas transversais. Embora cada professor tenha necessidades específicas, no nível do projeto educacional, “o treinamento em serviço pode/deve ser incentivado com base na superação dos problemas globais da escola para ensinar as matérias consideradas prioritárias” (Lopéz, 2015, p. 150).

Ao refletir sobre o trabalho docente refletidos nas práticas educativas, percebe-se que os temas transversais acabam por estar implícitos nos conteúdos curriculares no âmbito escolar, seja em nível de etapa, ciclo ou ano, e abrange uma série de componentes curriculares tão relevantes quanto as competências básicas, os objetivos e o conteúdo, a metodologia e as técnicas, os recursos e a avaliação. Em todos eles, os professores precisam tomar decisões sobre a inserção curricular dos temas transversais no currículo de forma a contextualizar o ensino com os temas que inferem sobre o nosso cotidiano e a vida contemporânea. Em termos de objetivos e conteúdo, é preciso determinar o aprendizado de conhecimentos, habilidades e atitudes a serem estimulados.

Lopéz (2015) afirma que ao planejar a metodologia e as técnicas de aprendizagem dos temas transversais, os professores devem ir além do clássico ensino coletivo, promovendo linhas de

ação individualizadas (pois cada tema terá características específicas para cada aluno, como saúde, por exemplo), socializadas e cooperativas (especialmente recomendadas em temas como convivência, prevenção de violência, resolução de conflitos, igualdade de gênero), contextualizadas (já que os temas transversais têm presença especial em contextos sociais e naturais (como a educação ambiental)) e interdisciplinares, para transformar o tratamento diferenciado de cada tema em interdisciplinar (Lopéz, 2015, p. 151).

Os temas transversais do currículo escolar, tais como a Educação Ambiental devem ser lidos a partir de uma perspectiva contextualizada da educação que implica

um diálogo com as demandas da comunidade escolar local, regional ou global. A importância do trabalho com os temas transversais e sendo trabalhados de forma interdisciplinar no contexto das práticas escolar se dá no sentido de desenvolver um currículo capaz de produzir conhecimento contextual em alunos e professores como cidadãos corresponsáveis pelos problemas contemporâneos. Assim, os temas transversais contribuem para renovar o currículo e flexibilizá-lo, a fim de tornar a escola um espaço de atualização das disciplinas que o compõem, onde se vinculam experiências para aprender a se situar em meio a uma sociedade e a uma época que trate das dimensões econômicas, sociais, culturais, ambientais e das políticas do desenvolvimento humano (Sime, 2016).

A visão transversal também contribui para reduzir a tendência à segmentação excessiva dos currículos. Dessa forma, "a abordagem transversal inclui todos os tipos de conteúdos e processos educacionais que não são facilmente incluídos em uma área ou disciplina convencional, mas que exigem a colaboração coordenada de várias ou todas elas para seu desenvolvimento" (Rosales, 2015, p. 145).

A perspectiva transversal propõe uma lógica curricular que valoriza tipos de aprendizagem que integram dimensões cognitivas, de valores, atitudinais e de ação, complementares a outras das disciplinas mais comuns nos currículos. Esses são esforços para garantir que os processos de treinamento sejam compreendidos e promovidos como aprendizado holístico (Tirri, 2016).

A ação pedagógica desenvolvida na perspectiva da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social, em articular saber, conhecimento e vivência. Para que isso se efetive, o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, que pode perceber necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo. A interdisciplinaridade do professor pode envolver e instigar o aluno a mudanças na busca do saber.

Essas concepções pressupõem que os educadores sejam imbuídos de um verdadeiro espírito crítico, aberto para a cooperação, o intercâmbio entre as diferentes disciplinas, bem como o constante questionamento ao saber arbitrário e desvinculado da realidade. Por outro lado, exige a prática de pesquisa, a troca e sistematização de ideias, a construção e apropriação do conhecimento, em um processo de indagação e busca permanente de dados e informações que inferem sobre a vida contemporânea

afim de contextualizar os encaminhamentos diante das práticas educativas. Mas, acima de tudo, pressupõe a clareza dos fins, a certeza dos objetivos da interdisciplinaridade e da transversalidade. À medida que fica claro o seu sentido com a prática que possibilita a escola investir coletivamente na elaboração de conhecimentos significativos, torna-se possível uma nova atitude pedagógica e a luta pela reformulação das estruturas de ensino.

Portanto, a transversalidade e a interdisciplinaridade são nesse sentido, modos de trabalhar o conhecimento que visam reintegração de dimensões isoladas uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, pretendemos conseguir uma visão mais ampla da realidade que, tantas vezes, aparece fragmentada pelos meios de que dispomos para conhecê-la.

A interdisciplinaridade permite questionar a fragmentação dos diferentes campos de conhecimento. Nessa perspectiva, procuramos tecer os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e a relação epistemológica entre as disciplinas. Com a interdisciplinaridade adquirimos mais conhecimentos dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irreduzíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina. As interconexões que acontecem nas disciplinas facilitarão a compreensão dos conteúdos de uma forma integrada, aprimorando o conhecimento dos estudantes.

Dessa forma, a abordagem interdisciplinar particularmente ampla e diversificada com os temas transversais nas práticas educativas ao tratar de questões que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São discutidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação a intervenção no âmbito social mais amplo quanto a atuação pessoal.

Essas questões, são questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. Estes temas transversais envolvem um aprender sobre a realidade e da realidade, destinando-se também a um intervir para transformá-la. Assim, os temas transversais prestam-se de modo muito especial para levar à prática a concepção de formação integral da pessoa.

Nesse sentido, os professores devem compreender que os temas transversais, constituem “o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual devem girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas” (Busquets *et al.*, 2000 p. 37). E nesse contexto, o professor pode mediar essas questões, pois conhece essa dinâmica de construção do conhecimento, e pode intervir de modo a facilitar e ou ampliar o a curiosidade e o conhecimento de seus alunos. A sua ação como docente poderá priorizar a descoberta, a dúvida, as perguntas, as formulações e elaboração intelectual e evitar a memorização, a repetição de conteúdos esvaziados de significados. Nesse sentido os temas transversais podem proporcionar um vínculo entre o científico e o cotidiano.

5. METODOLOGIA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

De onde começa a história deve começar também a marcha das ideias cujo movimento sucessivo não será mais que o reflexo do processo histórico em forma abstrata e teoricamente coerente; o reflexo é corrigido, mas corrigido de acordo com as leis dadas pelo processo histórico real, sendo que cada momento pode ser examinado no ponto de seu desenvolvimento onde o processo atinge plena maturidade, sua forma clássica (Marx; Engels, 1972, p. 497).

A epígrafe acima, que abre o capítulo intitulado: “Metodologia: aspectos metodológicos da pesquisa”, tem o intuito de salientar que a Ciência, sendo a forma superior do processo do conhecimento, só pode ser devidamente compreendida na teoria geral desse mesmo processo que é, por isso, histórico e lógico porque só acontece quando possibilita real apreensão da realidade refletida no concreto do pensamento humano.

Por isso, entende-se que a pesquisa científica é um objeto em que o pesquisador, necessita se dedicar, concebendo que a Ciência só pode se tornar um ato de libertação da humanidade e do seu mundo se for compreendida por uma teoria filosófica que a explique como atividade do ser humano pensante e revele o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social.

Dessa forma, a filosofia da pesquisa científica incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da Ciência, como pressuposto indispensável à formação da consciência do pesquisador, tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar munido para empreender sua atividade.

O percurso de uma pesquisa científica pressupõe escolhas e opções tanto teóricas quanto metodológicas, pois trata-se de assumir posições quanto às crenças do investigador. Assumiremos o pensar sobre as finalidades da pesquisa como possibilidade de entender o processo, no inacabado, na transformação, na busca das relações que subjazem aos contextos do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) e da Teoria da Atuação de Políticas (Ball, Maguire E Braun, 2016), buscando as interrelações com o contexto da prática, no intuito de descrever e explicar o movimento das políticas e as manifestações perceptíveis no contexto das práticas pedagógicas.

Nesta lógica de compreensão da relevância da pesquisa científica e seus encaminhamentos, delineamos uma organização racional de procedimentos que buscam na realidade entender os cenários e implicações que evidenciam as potencialidades e fragilidades no processo de implementação das políticas públicas de Educação Ambiental no sistema público de ensino de Cabo Verde (CV), a fim de, “Analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente atuam no processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde”, diante das condições políticas, econômicas, sociais, culturais e naturais na reestruturação do sistema público de ensino.

Nesse sentido, para alcançar os objetivos desta pesquisa serão priorizadas as metodologias centradas na participação de sujeitos (Collete, 2001) nesta pesquisa, direcionamos a pesquisa aos professores que atuam em escolas públicas e como estes interpretam e traduzem a Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática.

A tese fundamenta-se teoricamente no pluralismo epistemológico (Mainardes, 2018), por aproximar diversos autores e conceitos dos campos da Educação Ambiental e da Política Educacional, constituída pela combinação de diversas técnicas e perspectivas teóricas que compõem seus campos de estudo a luz da teoria, tendo como base teórica principal o Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) e da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

De acordo com Mainardes (2018, p. 13) a teorização combinada indica a presença de uma perspectiva epistemológica pluralista, que consiste “no uso consciente e reflexivo de conceitos e ideias de diferentes teorias, as quais são articuladas para compor um quadro teórico para a pesquisa” e assim, constituem um conjunto teórico capaz de fundamentar a compreensão da atuação nas políticas nas escolas pelos professores partindo do pressuposto que estes sujeitos garantem ou não a aplicação dos deveres e direitos do estado a população, uma vez que estas formam o contexto da prática.

Nesse entendimento, os sujeitos que vivenciam o cotidiano educativo são muito mais do que meros implementadores das políticas, pois são agentes de transformação e intervenção na realidade. Eles são atores potenciais para colocar as políticas em ação/prática, a partir de suas experiências, conhecimentos, interpretações, traduções

e ideais de educação, isto é, num processo híbrido de atuação contextualizada, holística e realista (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Para responder à questão central desta pesquisa “Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde interpretam e traduzem no contexto da prática a Política Nacional de Educação Ambiental?”, optou-se por desenvolver um percurso metodológico pautado na pesquisa qualitativa, que se ocupa em caracterizar os fenômenos e qualificar os dados a fim de compreender a realidade a partir de um “universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2008, p. 21).

Nesse sentido, Minayo (2014) afirma que a abordagem qualitativa busca compreender a lógica interna dos grupos, instituições e atores quando a: (a) valores culturais e representações sobre a sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais” (Minayo, 2014, p. 23). Em conformidade com os aspectos apontados por Minayo, vê-se a ligação com a estrutura da pesquisa, visto que se trata de uma pesquisa que busca analisar como a Educação Ambiental vem sendo implementada no contexto da prática pelos professores que atuam no sistema público de ensino de Cabo Verde e ainda, por que a realidade que se busca apreender estão vivificadas por valores culturais, sociais, políticos oriundos das representações sociais e das relações entre os sujeitos que as vivenciam.

Cabe reafirmar que os atores envolvidos no caso, os professores, têm o controle do processo e não são ‘meros implementadores’ das políticas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 315), isto, implica que os “[...] profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” (Mainardes, 2006, p. 53). Nesse sentido, é importante reconhecer o protagonismo assumido pelos profissionais que estão na escola, considerando-se para análise o que acreditam e pensam. Nessa perspectiva, o ciclo conduz a um tipo de análise que permite contemplar o espaço escolar como um local de criação e recriação/produção das políticas oficiais.

Logo, a investigação qualitativa se assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto 'natural' (histórico, socioeconômico e cultural) em que se desenvolve e procura atingir a sua 'compreensão' através de processos inferenciais e indutivos - construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados (Amado, 2017, p. 41).

Partindo desses pressupostos iniciais, defendemos a pesquisa qualitativa como opção metodológica embasada em Yin (2016), que aponta cinco características para o desenvolvimento de pesquisa de abordagem qualitativa, sendo que essas devem:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2016, p. 7).

Neste entendimento, Ludke e André (2015) asseveram que o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é estar atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema e após a análise dos dados, lançar possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

Parte-se do pressuposto que na pesquisa qualitativa há um processo construtivo não linear, que vai se definindo, se delineando ao longo da trajetória do estudo, desde a fase de definição do objeto até a fase de conclusão. Neste sentido, Denzin e Lincoln (2006) destacam que ao operar em pesquisas qualitativas, deve haver uma preocupação com “a natureza socialmente construída da realidade, e, nessa direção, a pesquisa qualitativa busca apreender o modo como a experiência social é criada e adquire significado” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa não parte de uma estrutura fechada, engessada para ir ao real, mas busca, na relação com o real, construir as formas de olhá-lo, inquiri-lo, apreendê-lo a partir das investigações no curso da pesquisa, na medida em que: “fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como profundidade, plenitude, realização, o que aponta para sua perspectiva mais verticalizada do que horizontalizada” (Demo, 2005, p.105).

Ao utilizar a abordagem qualitativa, pontuamos a natureza descritiva da pesquisa, posto que as situações que se pretende investigar serão conhecidas e demandarão organização de suas relações. A pesquisa com enfoque na natureza descritiva, segundo Sellitz *et al.*, (1965), busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão alguma situação, bem como desvendar a relação entre eventos.

Em linhas gerais, a opção pela metodologia qualitativa se justifica por buscar compreender, reconhecer e identificar a partir do poder de instrumentalização dos professores na implementação de Políticas Públicas de Educação Ambiental no sistema público de ensino de Cabo Verde, pois estes remetem as concepções, opiniões, significados, representações, valores e práticas diante das condições contextuais para ajudar a explicar, a partir do papel desenvolvido por cada um, a forma de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

5.1 Justificativa para escolha do método: Estudo de caso

Em coerência com os atributos metodológicos de abordagem qualitativa, nesta seção, são focadas as características fundamentais da opção metodológica desta pesquisa com enfoque no método de estudo de caso.

O método do estudo de caso é defendido por André (2005), Martins (2008) e Yin (2015) como uma estratégia para desenvolver a pesquisa e analisar os fenômenos e variáveis que o influenciam. Partindo da relevância de se compreender em profundidade o fenômeno social, que nesta pesquisa se direciona a compreender como a Política Nacional de Educação Ambiental vem sendo implementada no sistema público de ensino de Cabo Verde a luz da teoria do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) e da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016). Dessa forma, o método de estudo de caso nos permitirá uma descrição e análise de um fenômeno, unidade ou entidade de forma intensiva e holística, sendo uma rica fonte de dados descritivos.

Nesta tessitura, André (2005) afirma que há algumas vantagens ao se usar o estudo de caso em que uma delas está associada a “possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis” (André, 2005, p. 33); outra diz respeito a “sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade

e de sua dinâmica natural” (André, 2005, p. 34); e por fim, destaca, como outra vantagem que “nos estudos de caso o pesquisador não parte de um esquema teórico fechado, que limite suas interpretações e impeça a descoberta de novas relações” (André, 2005, p. 35).

Nesse sentido, Martins (2008) reitera que um estudo de caso se caracteriza pela sua originalidade e penetração na realidade social estudada, ou seja, pelo “recorte de uma situação complexa da vida real, cuja análise-síntese dos achados tem a possibilidade de surpreender, revelando descrições, interpretações e explicações que chamam a atenção pelo ineditismo” (Martins, 2008, p. 02).

Nesse sentido, Minayo (2014, p.165) corrobora ao afirmar que os estudo de caso são utilizados para “compreender o impacto de determinadas políticas numa realidade concreta; descrever um contexto no qual será aplicada ou foi aplicado determinada intervenção” o que faz confluência direta com a intencionalidade do pesquisador e com os objetivos que se pretende conhecer a partir dos significados e dos fenômenos que se buscam analisar e descrever.

Segundo Yin (2015), o processo de escolha de um método de pesquisa envolve três condições:

- a) o tipo de questão proposto na pesquisa;
- b) a extensão e o controle que um pesquisador tem sobre os eventos comportamentais reais, e;
- c) o grau de enfoque sobre eventos contemporâneos em oposição aos eventos históricos (Yin, 2015, p. 9).

Dessa maneira, Yin relaciona essas condições a cinco importantes métodos de pesquisa (Quadro 10).

QUADRO 10: SITUAÇÕES RELEVANTES PARA O PLANEJAMENTO DE DIFERENTES MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Estratégia	Forma de questão de Pesquisa	Exige controle sobre os eventos comportamentais	Focaliza acontecimentos contemporâneos
Experimento	Como, Por que	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim
Análise de Arquivos	Quem, o que, onde, quantos, quanto	Não	Sim/Não
Pesquisa Histórica	Como, Por que	Não	Não
Estudo de caso	Como, Por que	Não	Sim

Fonte: Yin, 2015, p.10.

A partir dessas contribuições ao entendimento e valor da condução de uma pesquisa mediante o estudo de caso, resulta que um dos elementos importantes a se considerar é o tipo de questão formulada, pois, “os estudos de caso apresentam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por quê’” (Yin, 2015, p. 10).

Na dependência do tipo de estudo de caso, as perguntas possibilitam lógicas de questionamentos distintos, mas que podem ser complementares; conforme Yin (2015, p. 11), as questões do tipo o quê?, envolvem estudos exploratórios e as do tipo quem? ou onde?, favorecem estratégias de levantamento de dados ou análises de arquivos.

No entanto, “questões do tipo “como?” e “por que?” são mais explicativas” (Yin, 2015, p. 10) e, tais perguntas não exigem controle sobre eventos comportamentais, mas focalizam sentidos e significados singulares em dados contextos de vivência. Este aspecto, destacado por Yin, permite explicitar a questão diretiva deste estudo, uma vez que ela parte da formulação “Como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde interpretam e traduzem no contexto da prática a Política Nacional de Educação Ambiental?” – implicando na busca dos porquês e das relações causais e suas consequências sobre o processo de implementação da PNEA, no âmbito da pesquisa e em vista de seus objetivos.

A segunda condição para a escolha do método de estudo de caso se justifica pelo fato de que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e ainda, e a terceira condição para a escolha do método se justifica pois o estudo de caso pode contribuir pela necessidade e desejo de se “compreender fenômenos sociais complexos”, especialmente quando os limites da relação do fenômeno com o contexto não são claros, ou seja, usa-se o método de estudo de caso deliberadamente quando se quer lidar com um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente, preservando as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, “baseia-se em múltiplas fontes de evidências, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados” (Yin, 2015,

p. 17), acreditando que elas poderiam ser altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo.

Yin (2015) afirma que estudos de caso podem ser aplicados em, no mínimo, quatro situações diferentes, quando se busca:

1) explicar os supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais; 2) descrever uma intervenção e o contexto na vida real que ela ocorreu; 3) ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação; 4) explorar aquelas situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados (Yin, 2015, p. 20).

Pelo menos três situações das quatro apresentadas acima se enquadram no presente estudo: a) existem muitas variáveis presentes no processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no sistema de ensino público de ensino da Ilha de São Vicente, o que caracteriza-se como complexo o seu cenário e desafiador a tarefa de identificação dos vínculos presentes; b) ao investigar a implementação da Educação Ambiental nos sistemas público de ensino, busca-se respostas no campo real de sua aplicação; e ainda, c) explora situações nas quais a intervenção que está sendo avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados.

Benbasat *et al.*, (1987) corrobora ao afirmar que a escolha do método de estudo de caso na pesquisa deve ser conduzida quando uma área cientificamente é pouco ou nada explorada. Nesse sentido, cabe ressaltar que buscou-se sistematicamente por dados nos periódicos (Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, Scientific Electronic Library Online- SciELO, Educational Resources Information Center - ERIC, Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto - OASISBR, Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal – RCAAP, Global ETD Search - NDLTD Union Archive, BASE - Bielefeld University Library, Google Scholar/acadêmico e também nos repositórios das Universidades presentes em Cabo Verde (Universidade de Cabo Verde, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Universidade Lusófona entre outras), que pudessem revelar as publicações em torno das Educação Ambiental e as Políticas Públicas de Educação Ambiental em Cabo Verde. As principais contribuições estão organizadas no Quadro 11, a seguir:

QUADRO 11. PUBLICAÇÕES QUE FAZEM REFERÊNCIA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM CABO VERDE

Nº	Título / Referência	Autores / ano	Resumo
01	Livro Branco sobre o Estado do Ambiente em Cabo Verde	Direção Geral do Ambiente	O Livro Branco sobre o estado do meio ambiente em Cabo Verde, analisa o perfil de vulnerabilidade do país e fornece informações que permitem enquadrar as atividades da sociedade cabo-verdiana dentro do seu ambiente natural. Analisa os recursos (terra, recursos hídricos, biodiversidade, ar e atmosfera) e os programas de gestão integrada em implementação e/ou previstos, visando uma gestão sustentável. E ainda, apresenta a interação entre os diferentes setores e o ambiente. Em cada um dos capítulos, apresenta-se uma análise, quantitativa e qualitativa, do estado do ambiente, as pressões e os problemas existentes, bem como as medidas, adoptadas e previstas. E por fim, descreve os aspectos legais e institucionais ligados à gestão do ambiente e os ganhos alcançados no quadro da elaboração do PANA – II. A visão estratégica e os mecanismos de implementação e de monitorização merecem uma atenção particular
	Mahot. Livro Branco sobre o Estado do Ambiente em Cabo Verde. DGA. 2004.	2004	
02	A Educação Ambiental no contexto lusófono: o caso Cabo-Verdiano	Aidil Borges (Cabo Verde)	Aidil Borges faz um relato sobre as experiências sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental em Cabo Verde, contando sobre as 3 fases das políticas até aquele ano da publicação. A Primeira fase – anos setenta (aprender a lidar com o problema), segunda fase – anos noventa (alcançar a mudança comportamental), terceira fase – a partir da década de 2000 (a procura da sustentabilidade).
	Borges, Aidil. A Educação Ambiental no contexto lusófono: o caso Cabo-Verdiano. 2006.	2006	
03	<i>O estado da arte da EA em Cabo Verde - Entre a demanda e a resposta: o balanço nacional e os novos desafios para a Educação Ambiental</i>	Aidil Borges (Cabo Verde)	Aidil Borges apresenta a caracterização da questão ambiental e do estado da arte da Educação Ambiental em Cabo Verde como um reflexo tridimensional assinalada: em primeiro lugar, pelas condições físico-geográficas do país decorrente da sua localização na faixa de climas áridos e semiáridos que marca de forma indelével as condições naturais e edafoclimáticas do país, com consequências na sua biodiversidade natural. Segundo, pelas políticas públicas de ambiente implementadas ao longo das três últimas décadas, e o terceiro, pela influência da pressão antrópica sobre os recursos ambientais ao longo desse período.
	Borges, Aidil. Estado da Arte de EA em Cabo Verde. In: I Congresso de Educação Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia, Espanha. 2007	2007	

04	A Educação Ambiental em Cabo Verde. Análise dos programas e suas práticas	Maria Paulina Moreira Barreto da Graça	Maria Paulina Moreira Barreto da Graça realiza uma análise e identificação das necessidades da componente ambiental presentes nas instituições alvo de estudo, foi realizado um estudo de caso que caracterizou a situação atual das políticas ambientais em Cabo Verde em 3 setores a saber: recursos hídricos, resíduos sólidos e biodiversidade nos períodos de legislatura 2001 a 2011 a partir da Análise do Plano Nacional de Gestão de Resíduos Urbanos, Plano Nacional do Saneamento Básico, Plano de gestão Integrada dos recursos Hídricos. Analisou os fatores facilitadores e os constrangimentos encontrados nestes setores de análise; detectou os impactos que os programas de Educação Ambiental sobre a área de resíduos urbanos, recursos naturais e recursos hídricos desempenham sobre a sociedade cabo-verdiana a nível de aquisição de conhecimentos, competências, das atitudes e dos comportamentos. Nessa pesquisa apontou alguns desafios para a integração da EA, tais como falta de integração entre professores e Direção, Dificuldade da comunidade escolar em entender as questões ambientais, Precariedade de recursos materiais, Falta de recursos humanos qualificados, Falta de tempo para planificação e realização de atividades extracurriculares, Conflito de interesses entre as disciplinas e/ou professores, Falta de interesse por parte dos alunos.
	Graça, Maria Paulina Moreira Barreto da et al. La educación ambiental en Cabo Verde. Análisis de programas y sus prácticas. 2016.	2016	
05	Educação ambiental nos países lusófonos e a sua contribuição para um desenvolvimento sustentável	Talita Ima Panzo (Universidade de Coimbra – Portugal)	Talita Panzo faz um resgate histórico das Políticas públicas de Educação Ambiental envolvendo resíduos sólidos, desenvolvimento sustentável nos Países Lusófonos.
	Panzo, Talita Ima. Educação ambiental nos países lusófonos e a sua contribuição para um desenvolvimento sustentável. XXVII Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p. 237, 2017.	2017	
06	Educação Ambiental no contexto da CPLP: Um Desafio Urgente.	Luísa Schmidt ¹ , João Guerra ¹ e Joaquim Ramos Pinto ² . 1. ICS-ULisboa. 2. ASPEA (Portugal)	Os autores apresentam uma análise sobre os países lusófonos e registam diferentes patamares na promoção da Educação Ambiental (EA). O estudo apresenta um primeiro levantamento realizado em 2017 mostra que a EA é, em geral, competência dos Ministérios do Ambiente e da Educação, estando reservado um papel específico para o poder local e para as escolas. O apoio público está generalizado na maioria dos países, sendo, no entanto, mais significativo no Brasil e em Portugal. Já o apoio das organizações internacionais verifica-se, sobretudo, nos países de África e em Timor, enquanto as ONG

	SCHMIDT, Luísa; GUERRA, João; RAMOS PINTO, Joaquim. Educação ambiental no contexto da CPLP: um desafio urgente. AmbientalMe nte Sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental, v. 23, p. 11-23, 2017.	2017	nacionais, fundações e empresas nacionais a atuar no campo da EA estão presentes, ainda que a diferentes níveis, em todos os países e contextos. Em suma, estes primeiros resultados demonstram que a EA já entrou nas agendas pública e política de todos os países, embora de forma desigual e nalguns países ainda seja embrionária. Torna-se, assim, particularmente importante aprofundar o conhecimento e a análise do campo da EA nos países da CPLP, de modo a reforçar a eficácia da sua implementação e a melhorar as políticas públicas nestes territórios, garantindo maior resiliência para enfrentar os desafios que se aproximam.

Fonte: Autor (2024).

Observou-se que existem algumas pesquisas no campo da Educação Ambiental elencando estado da arte da Educação Ambiental em Cabo Verde. Tais pesquisas abordam os problemas ambientais que inferem sobre o país, trazendo resultados de projetos realizados com escolas ou com a educação informal ou não formal, desenvolvidos por Organizações não Governamentais – ONG's. Contudo, de forma geral não se tem um estudo em profundidade que demonstre como as Políticas Públicas de Educação Ambiental no país vem sendo implementada e como está sendo estruturada e inserida no sistema público de ensino com base na análise das políticas públicas de Educação Ambiental de Cabo Verde.

Nesse sentido, a presente pesquisa trata-se de um estudo intensivo e sistemático sobre como vem sendo implementado o eixo estratégico de intervenção referente ao item [2 - Reforço da capacidade institucional – contemplar, contribuir para as condições da manutenção e elevação da qualidade da Educação Ambiental em cada uma das diferentes instituições – PNEA (2013-2022)], no Plano de ação da Política Nacional de Educação Ambiental.

No marco e intencionalidade dessa pesquisa, esse eixo estratégico de intervenção contribuiu para compreender como os professores no contexto da prática compreendem e reconhecem a Educação Ambiental e, a partir disso, identificar quais são os parâmetros utilizados nas escolas para que a Educação Ambiental seja inserida no currículo escolar e também constar quais são as estratégias utilizadas pelos professores para a inclusão da Educação Ambiental nas suas respectivas práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

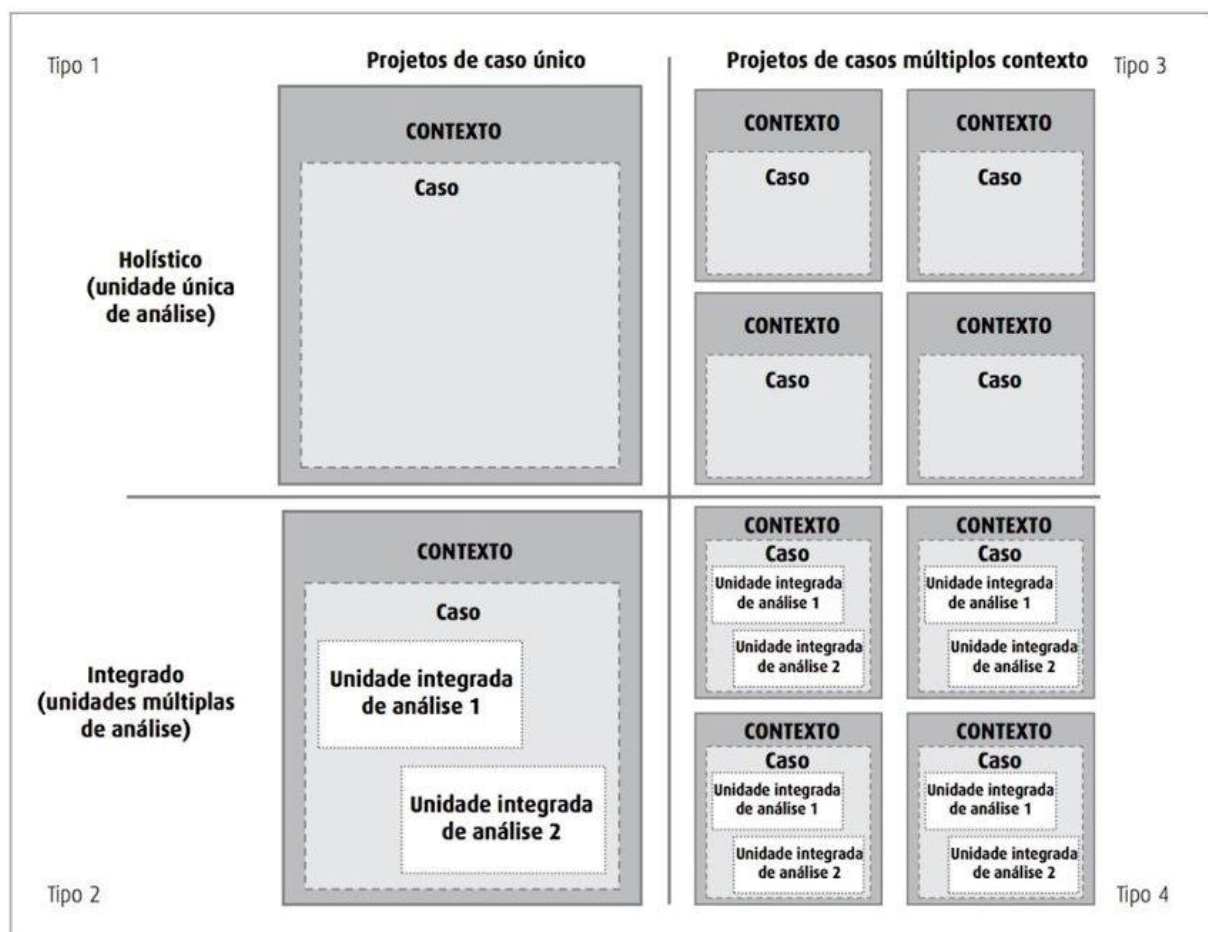
A partir desses elementos que se justificam para a escolha do método do estudo de caso nessa pesquisa. Yin (2015) destaca que a condução do estudo de caso se deu com a elaboração do projeto de pesquisa como primeiro passo desse

processo, para o autor essa elaboração torna possível a conexão dos dados da pesquisa empírica com o problema levantado pelo estudo.

5.2 Projeto do estudo de caso

Yin (2015, p. 53) destaca quatro tipos de projetos, com base em uma matriz 2x2 (Figura 11). O autor afirma que cada tipo de projeto determina um objetivo acerca da análise de contexto e do caso propriamente dito. As linhas pontilhadas indicam indefinições nessa relação “caso-contexto”. A matriz define, então, que estudos de caso único e de casos múltiplos determinam situações de projeto com possibilidades de haver unidades unitárias ou múltiplas de análise. Nesse caso, os quatro tipos possíveis de projeto para estudos de caso são: Projetos holísticos de caso único (Tipo 1); Projetos integrados de caso único (Tipo 2); Projetos holísticos de casos múltiplos (Tipo 3); e Projetos integrados de casos múltiplos (Tipo 4).

FIGURA 11: TIPOS BÁSICOS DE PROJETOS PARA ESTUDO DE CASO.



Fonte: Yin (2015, p. 53)

De acordo com a classificação apresentada por Yin (2015, p. 53), “um estudo de caso, além de único ou múltiplo, pode ser holístico ou integrado”. A combinação desses tipos de estudo de caso gera quatro tipos de projetos: “estudo de caso único holístico (tipo 1); estudo de caso único integrado (tipo 2); estudo de casos múltiplos holístico (tipo 3); e estudo de casos múltiplos integrados (tipo 4)” (Idem).

Em um estudo de caso, pode-se dar atenção a uma subunidade de análise ou a várias; essa distinção na quantidade de subunidades é que define se um estudo de caso é holístico ou integrado. É holístico quando se tem apenas uma subunidade de análise e integrado quando se tem mais de uma. Segundo Yin (2015), uma subunidade de análise pode ser um indivíduo, uma reunião, uma função ou um local determinado. Nesse entendimento, este estudo de caso caracteriza-se como um estudo de caso único holístico (Tipo 1), pois se dedicará a uma subunidade de análise, nas quais temos os professores que implementam as Políticas Públicas de Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas na educação formal nas escolas do sistema público de ensino na Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Nesse contínuo, Martins (2008) faz uma síntese de Yin (2015) em que prescreve táticas diferenciadas para cada tipo de Estudo de Caso.

Em relação ao Estudo de Caso único, o autor o prescreve quando este representa o caso decisivo para testar uma teoria bem formulada, seja para confirmá-la, seja para contestá-la, seja ainda para estender a teoria. Nesta situação, o caso único deve satisfazer todas as condições para testar a teoria. Uma segunda justificativa para um Estudo de Caso único é quando representa uma situação rara ou extrema. A terceira situação é quando o caso único se mostra revelador, quando o pesquisador tem a chance de observar um fenômeno anteriormente inacessível à investigação científica. Uma quarta alternativa é quando o Estudo de Caso único é utilizado como introdução a um estudo mais apurado ou, ainda, como caso-piloto para a investigação (Martins, 2008, p. 12).

Por conseguinte, esta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso único no Sistema Público de Ensino de Cabo Verde (CV). Nesse contexto, um caso, segundo Yin (2015), corresponde a uma unidade de análise, que pode ser um evento, uma entidade, um indivíduo, uma decisão, um programa, um processo de implantação em uma organização ou uma mudança organizacional. Assim, a unidade de análise nesta pesquisa é o processo de implementação da Política Pública de Educação Ambiental no Sistema Público de Ensino de Cabo Verde (CV).

Yin (2015) enumera cinco componentes de um projeto de pesquisa, são eles:

1. As questões do estudo (apresentadas no item 1.2 da presente pesquisa);
2. As proposições teóricas (apresentadas no item 1.4);
3. A unidade de análise (apresentada no item 6.2);
4. A lógica que une os dados às proposições (apresentadas no item 1.4); e,
5. Os critérios para interpretar as constatações.

Abaixo, usando como base a lógica da classificação de projetos de estudo de caso, a partir de cinco componentes apresentados, são definidas as características específicas da presente pesquisa (Quadro 12).

QUADRO 12: COMPONENTES DO PROJETO DE PESQUISA.

COMPONENTES DO PROJETO DE PESQUISA			
COMPONENTES		PAPEL NA PESQUISA	QUESTÕES ESPECÍFICAS DA PRESENTE PESQUISA
1	Questões de estudo	A forma da questão sugere um norte para estabelecimento de diretrizes de pesquisa, porém a estratégia de estudo de caso pode estar mais relacionada às questões do tipo “como” e “por que”.	- Questão Central, apresentada no item 1.2 da presente pesquisa.
			Questões específicas (Q1, Q2 e Q3), apresentadas no item 1.2 da presente pesquisa.
2	Proposições de estudo	As proposições teóricas servem como direcionamento da atenção a algo a ser examinado dentro do escopo do estudo.	As proposições teóricas estão apresentadas no item 1.4 da presente pesquisa.
3	Unidade de análise	Tem a ver com a definição do que é um caso - pode ser um evento ou entidade, decisões, programas, processos de implementação e mudança organizacional.	Implementação das Políticas Públicas de Educação Ambiental nos Sistemas Públicos de Ensino de Cabo Verde (CV).
4	Ligar os dados as proposições	Prenunciam as etapas de análise de dados	Apresentada na Discussão e resultados. Deve-se considerar a realização do protocolo da pesquisa para cumprimento dessa etapa (item 5.3 que trata do Protocolo com os procedimentos para a realização do estudo de caso)

			Item 5.5 que trata dos Procedimentos de análise de dados
5	Critérios para interpretação das constatações		

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de YIN (2015, p. 31).

5.3 Protocolo para estudo de caso

O protocolo para o estudo de caso contém os procedimentos, os instrumentos e as regras e critérios gerais para utilizar os instrumentos na pesquisa. Esses procedimentos são guias e táticas utilizadas para aumentar a confiabilidade da pesquisa. Segundo Yin (2015) o Protocolo de estudo de caso deve conter: a) a visão geral do projeto de estudo de caso com as questões do estudo de caso (apresentado no item 1.2), objetivos (apresentado no item 1.3) e trazer embasamento teórico e leituras importantes sobre o tópico que está sendo investigado; b) Procedimentos de campo (Apresentação de credenciais, acesso aos “locais” do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos); - Questões do estudo de caso (as questões específicas que o pesquisador deve manter em mente ao coletar os dados através do Grupo Focal (Apêndice II) – e entrevistas (Apêndice III); - Guia para relatório do estudo (Esboço, formato para os dados, uso e apresentação de outras documentações, e informações bibliográficas).

5.4 Definição do Campo e dos Participantes da Pesquisa

Havendo definido a abordagem, natureza e método para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se inicialmente como critério por professores que atuam como professores no sistema público de ensino na Ilha de São Vicente, Cabo Verde, que possibilitasse o desenvolvimento e respondesse à questão desta pesquisa. “A ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais [...] que melhor ajudaram o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa” (Creswell, 2010, p. 212).

Assim, como primeiro critério para selecionar os participantes da pesquisa, foram convidados professores do Ensino Básico Obrigatório da rede pública de ensino de Cabo Verde na Ilha de São Vicente, atuando nas classes da 1ª a 8ª série em diferentes escolas públicas. O segundo critério adotado foi que esses professores

tivessem interesse, afinidade e conhecimento em Educação Ambiental, tendo desenvolvido ou desenvolvendo atualmente trabalhos nessa área ao longo de sua trajetória profissional.

Um fato que possibilitou a aproximação, contato e seleção dos participantes da pesquisa foi a participação destes professores no VI Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa realizado na Cidade do Mindelo na Ilha de São Vicente em 2 a 5 de novembro de 2021 na Faculdade de Educação e Desporto da UniCV.

Durante o congresso, foram elaboradas diversas ações e estratégias dentro de um sistema de rede de apoio para promover atividades pós-evento. Uma das primeiras iniciativas foi a criação de grupos de professores por escola, utilizando o WhatsApp, com o objetivo de facilitar a comunicação. Esses grupos visam desenvolver a formação de professores por meio de plataformas digitais, permitindo debates sobre Educação Ambiental. Além disso, busca-se contribuir para a elaboração de projetos com foco na Educação Ambiental, que os professores possam implementar nas escolas onde atuam.

Nesse sentido, os professores participantes desta pesquisa, se integraram ao grupo geral em que a Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos e outros professores e pesquisadores dos países pertencentes a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, conduziu para agregar um grande número de professores que tinham interesse em desenvolver trabalhos em seus contextos com subsídios e apoio desses professores formadores. Um meio facilitador foi a criação de grupos por escola, foi a construção do grupo via *WhatsApp* para a comunicação e organização e para que fosse deliberado como seria os encontros formativos. A partir desses primeiros encaminhamentos e formações via plataforma *Microsoft Teams* e *Google Meet* buscando foi possível o desenvolvimento de projetos nas escolas em que estes professores que atuam nas escolas públicas de São Vicente em Cabo Verde.

Em consonância com a intencionalidade, objetivos e critérios adotados para o desenvolvimento da pesquisa foi convidado e selecionado os professores da 1^a classe e 8^a classe que atuam nas escolas públicas de São Vicente que pertencem o sistema público de ensino de Cabo Verde partindo do princípio que estes professores são responsáveis também pela interpretação e tradução das políticas públicas de

Educação Ambiental e criam significado por meio da ação em suas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, foram convidadas 9 professores e tivemos a intenção e participação de 6 professores. Como forma de respeitar a privacidade e sigilo destes professores, utilizaremos códigos para não haver identificação e serão denominadas de (P1, P2...P6). Dessa maneira, preservamos os dados, respeitamos à autonomia e consentimento dos professores, estando em consonância com o Termo de Solicitação de uso de imagem e/ou som de voz - TCUISV, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, que são termos que desempenham papéis fundamentais relacionados à ética, privacidade e confidencialidade, a qual são termos que garantem o respeito a privacidade e o sigilo dos professores que atuam em diferentes escolas públicas da Ilha de São Vicente.

A seguir apresentar-se-á no Quadro 13, o perfil dos professores participantes da pesquisa que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde

QUADRO 13: PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE ATUAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ILHA DE SÃO VICENTE, CABO VERDE.

Professor	Há quantos anos atua como professor?	Formação Acadêmica e/ou profissional?	Quais níveis de ensino atua:	Quais disciplinas você leciona:
P1	6	Licenciatura	- Ensino primário (7º e 8º classe)	- Ciências Físico- química
P2	5	- Licenciatura Ciências Biológicas. - Mestrado	- Ensino primário (7º e 8º classe) - Ensino Superior	- Ciências da terra e da vida - Ciências Físico-química
P3	7	- Licenciatura	- Ensino primário (7º e 8º classe) - Ensino Secundário (9º a 12ª classe) - Ensino Técnico	- Ciências Integradas - Ciências Naturais - Geografia - Biologia - Geologia
P4	11	- Licenciatura	- Ensino primário (7º e 8º classe) - Ensino Secundário (9º a 12ª classe)	- Ciências da terra e da vida - Ciências Naturais
P5	9	- Licenciatura	- Ensino primário (7º e 8º classe) - Ensino Secundário (9º a 12ª classe)	- Ciências da terra e da vida

P6	14	- Licenciatura Biologia Celular e Molecular - Pós-Graduação em Pedagogia. - Mestrado Gestão e conservação da Natureza	- Ensino primário (7º e 8º classe) - Ensino Secundário (9º a 12ª classe) - Ensino Superior	- Ciência Naturais - Biologia - Geologia

Fonte: Autor (2024).

Em relação ao perfil de formação dos professores participantes desta pesquisa, obtivemos que os (6) dos professores participantes possuem Licenciatura na área de Ciências Biológicas ou Biologia Celular. Destes professores (2) possuem Mestrado, em que um possui Mestrado em Ciências Biológicas e a outro em Gestão e conservação da Natureza.

Em relação a atuação em sala de aula nas escolas públicas de São Vicente, vale ressaltar que os professores atuam entre 5 a 14 anos nestas escolas, (6) destes atuam como docentes em turmas do 7º e 8º anos da Educação Primário/Básica que ocorre do (1ª a 8ª classe). (5) atuam também no Ensino Secundário, e (2) destes professores atuam também no Ensino Superior.

Em relação as disciplinas que lecionam, esses professores desde sua inserção nas escolas públicas de São Vicente atuam nas disciplinas de Ciências Integradas, Ciências Naturais, Ciências da Terra e da Vida, Ciências Físico-química. Biologia, Geologia, Geografia.

5.4.1 Adequação da Pesquisa em Decorrência do contexto internacional

Esta pesquisa teve início no 1º semestre 2020, num contexto marcado pela pandemia da Covid-19. Por interesse de pesquisa, se dá no contexto internacional e foi realizada com foco em Cabo Verde, África, o que demandou o uso de recursos tecnológicos de comunicação para realizar a pesquisa de forma remota.

Nesse sentido, o modelo de comunicação com os professores participantes foi possível por meio das plataformas de comunicação por vídeo, com foco na realização de videoconferência e se mostrou um recurso importante para dar continuidade a pesquisa visto, a impossibilidade de o pesquisador estar no contexto físico, da Ilha de São Vicente em Cabo Verde para a realização da pesquisa.

Um dos fatores que facilitaram a realização da pesquisa e as adaptações da coleta de dados foi dada a partir da estratégia utilizadas no VI Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa em que foi realizado em Mindelo, na Ilha de São Vicente, em que foi possível organizar grupos e projetos para que em parceria como professores de universidades de diferentes países pudessem ofertar formações pós congresso, por meio de plataformas de videoconferência de forma remota para dar suporte e contribuir com ações por meio d realização de projetos de Educação Ambiental para seres aplicados nas escolas, em razão as distâncias e os participantes estarem em países distintos e até mesmo em ilhas diferentes no caso de Cabo Verde, foi uma estratégia positiva e facilitadora por ter adesão dos participantes, passando a “vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização e estratégias diante do cenário posto naquele momento (Araújo *et al*, 2022, p. 219).

Como apregoado por Severino (2013, p. 45) “o trabalho científico deve ser criativo sem abrir mão da rigorosidade”. tendo em vista que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais (Flick, 2009, p. 21).

Assim, optou-se, em diálogo com um grupo de professores da Ilha de São Vicente via *web* mensagens, a realização da coleta de dados de forma remota e síncrona de acordo com o melhor dia e horário para o grupo e/ou individual, e considerando os aspectos relacionados à ética, privacidade e confidencialidade, em vista de não comprometer o seu andamento e rigor.

A adaptação da pesquisa se deu baseada em autores que sustentam a possibilidade de realização por meio de recursos *online*, “considerando o uso e o acesso amplamente difundidos deste meio, não é nenhuma surpresa que a internet tenha sido descoberta como objeto de pesquisa, mas também como uma ferramenta a ser usada para pesquisa” (Flick, 2009, p. 239).

Dentre as vantagens da utilização da internet na coleta de dados qualitativos, Creswell (2014, p.133) destaca que esse modo reduz os custos de tempo e valores para viagens. Contudo, ressalta que “a pesquisa baseada na *web* acarreta novas exigências tanto para os participantes quanto para os pesquisadores. Por exemplo, é

necessário que os participantes tenham algumas habilidades técnicas, acesso à internet” (Creswell, 2014, p. 133).

Essa exigência não foi um problema, visto que os participantes da pesquisa dispunham acesso à internet e estavam familiarizados com o uso do computador. Na visão de Flick (2009, p. 240) esse tipo de pesquisa encontra-se em expansão com a transferência de muitos modos de pesquisa qualitativa para a internet “alguns desses métodos podem ser mais facilmente transferidos e aplicados na pesquisa pela internet; alguns deles e alguns princípios da pesquisa qualitativa podem ser transferidos à web apenas com alguma modificação” (Flick, 2009, p. 240).

A partir disso, os instrumentos para a coleta de dados foram construídos para que viessem a responder à realidade pela qual eles seriam aplicados, bem como, sem causar prejuízos para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por valer-se de Análise documental, Grupo Focal e entrevistas para a obtenção dos dados.

É válido destacar que além da elaboração dos instrumentos, buscou-se prezar pelas questões éticas que envolvem a pesquisa e, sobretudo, quando realizada por meio remoto, para garantir a segurança dos envolvidos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – Ciências Humanas e Sociais da UFPR (CEP/CHS), da Universidade Federal do Paraná, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) Nº 71126423.1.0000.0214, cujo parecer de aprovação Nº 6. 214.662 encontra-se no (Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do comitê de ética).

Uma questão prevista pelo acordo ético estabelecido, diz respeito à confidencialidade da identidade da instituição pesquisada, bem como a dos participantes da pesquisa. “Concordando com isso, o pesquisador permite aos participantes manterem o controle de suas vozes e exercerem sua independência na tomada de decisões” (Creswell, 2010, p. 119).

A confidencialidade da identidade dos participantes e da unidade pesquisada proporcionam ao pesquisador a autonomia e a liberdade para descrever aquilo que ele observou no campo e nesta pesquisa nos diferentes momentos da coleta de dados de forma remota via plataformas de videoconferências. Nesse aspecto, “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitam causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades” (Flick, 2009, p. 51). Informa-se que todas as etapas de coleta e armazenamento dos dados dos professores participantes da Ilha de São

Vicente em Cabo Verde, foram comunicados sobre o que exatamente estava sendo coletado e a finalidade. Bem como, garantindo, a confidencialidade e não identificação para não expor nenhum participante a alguma situação de constrangimento.

5.5 PRODUÇÃO DOS DADOS E ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Levando em consideração a realidade do desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a necessidade de escolher as técnicas de coleta que garantissem a aquisição de dados suficientes e capazes de responder à pergunta norteadora da pesquisa, e que fossem mais apropriadas à adaptação da realidade online. Na visão de Creswell (2014) “os formatos comuns de coleta de dados on-line para a pesquisa qualitativa incluem grupos focais virtuais e entrevistas baseadas na *web* via e-mail ou salas de bate-papo baseada em textos” (Creswell, 2014, p. 133)

Nesse cenário, estudo em foco foi desenvolvido em três fases complementares, visando o entendimento do objeto investigado: a primeira fase compreende o questionamento e reflexões acerca dos pressupostos teórico-metodológicos no campo específico da Educação Ambiental buscando compreender o processo de implementação através da interpretação e tradução das Políticas Públicas de Educação Ambiental no sistema público de ensino de Cabo Verde a partir da abordagem do ciclo de política (Ball; Bowe, 1992; Mainardes, 2006) e da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), que orientaram a formulação dos instrumentos da pesquisa, a coleta e análise de dados; a segunda, refere-se à elaboração, validação e aplicação dos instrumentos de coleta de dados; e a terceira fase direciona-se à análise crítica dos dados levantados em campo, com base no referencial teórico, estabelecendo um contínuo movimento de ir e vir na relação teoria-empíria (Yin, 2005; André, 2005).

A coleta de dados deu-se por meio de um conjunto de procedimentos metodológicos que contribuíram para focar a realidade da educação escolar, a inserção da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas pelos professores do sistema público de ensino que atuam na Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Com base na questão, considerando os objetivos e pressupostos da pesquisa e, em razão da opção pelo estudo de caso único tendo o sistema público de ensino como unidade de análise, foram utilizados como estratégias de coleta de dados os

seguintes instrumentos: análise documental, grupos focais, entrevistas semiestruturadas.

Houve a preocupação de orientar os professores participantes da pesquisa sobre os objetivos de tais atividades, uma vez que os instrumentos de coleta de dados foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética com o número CAAE: 71126423.1.0000.0214 e os professores tiveram acesso ao Termo de Consentimento para uso de imagem, som e voz – TCUISV, Termo de Consentimento livre e esclarecido - TCLE, para ter anuência e posse dos mesmos em conformidade com os objetivos da pesquisa. Houve o cuidado de não interferir nas respostas, por entender que esses momentos da pesquisa são fundamentais para que os dados coletados sejam os mais genuínos possíveis e para não mascarar o processo de análise.

5.5.1 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para explicitar os procedimentos utilizados para a produção de dados serão descritos teórica e empiricamente cada estratégia a ser utilizada por meio dos procedimentos em coerência com os seus objetivos específicos, buscando 1 - Identificar como a Educação Ambiental está disposta nos documentos que orientam o trabalho pedagógico por meio da Análise Documental, 2 - Compreender como os professores reconhecem e compreendem a Educação Ambiental nas perspectivas epistêmica e pedagógica no contexto da prática e, 3 - Caracterização das inferências dos professores a partir da tradução da Política Nacional de Educação Ambiental concernente a temática ambiental no contexto da prática no sistema público de ensino.

5.5.1.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

O primeiro procedimento consolidou-se com um levantamento e análise dos documentos que orientam o trabalho pedagógico dos professores nas instituições de ensino do sistema público de Cabo Verde. Reconhecendo a necessidade de perceber como cada professor transpõe para a sua prática aquilo que está estabelecido nos documentos normativos da instituição de ensino, buscou-se realizar a análise do Programa Escolar Curricular e/ou Manuais escolares conhecido como Livro Didático, visto que esse documento orienta os sistemas públicos de ensino de Cabo Verde,

sendo esses livros disponibilizados de forma impressa para os estudantes e no site do Ministério da Educação de Cabo Verde (<https://minedu.gov.cv/manuais>).

Nesses documentos buscou-se identificar se há indícios e parâmetros concernentes a Educação Ambiental no currículo escolar no sistema de ensino a partir das Políticas Públicas de Educação Ambiental de Cabo Verde.

Para isso, buscar-se-á examinar se há indícios que a Educação Ambiental aparece contemplada como temática pluri-interdisciplinar e transversal no ensino, conforme o PNEA (2013-2022) e de que forma é orientada e estruturada nos documentos orientadores do trabalho pedagógico nas práticas pedagógicas dos professores.

A opção pelos Programa Escolar Curricular e/ou Manuais escolares, levou em consideração a “autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a sua significação” (Flick, 2009, p. 233), para o contexto da organização escolar e da prática docente no contexto do Sistema Público de Ensino de Cabo Verde, partindo do pressuposto que esses documentos são os principais instrumentos utilizados para o trabalho pedagógico no sistema de ensino caboverdiano. Para o critério de autenticidade e credibilidade leva-se em consideração a consistência e a exatidão das informações contidas nos documentos.

A intenção proposta para análise dessas informações não foi de emitir juízo sobre o seguimento ou não da forma de organização das escolas que compõem o sistema público de ensino de Cabo Verde, antes, o que se almeja é o reconhecimento da individualidade de cada professor em transformar essas propostas em componentes de sua prática partindo do pressuposto da inserção da Educação Ambiental pela Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde e a inserção nos Programa Escolar Curricular e/ou Manuais escolares.

A análise documental é uma fonte de evidências relevante para a pesquisa, visto que permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social a partir de uma fonte rica de evidências. De acordo com Iglesias e Gómez (2004, p. 2), esse tipo de metodologia de coleta possibilita ao pesquisador “descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta do original, garantindo a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio e uso”. Ainda, para Cellard (2008), “os documentos constituem uma fonte extremamente preciosa para todo

pesquisador [...] eles permanecem como os únicos testemunhos de atividades particulares ocorridas num passado longínquo ou recente” (Cellard, 2008, p. 295).

Lüdke e André (2015) reiteram que a análise documental pode constituir-se numa técnica valiosa com abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse sentido, a “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 2015, p. 45).

Ainda de acordo com Lüdke e André (2015) os documentos constituem também como,

uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2015, p. 45).

Sob essa perspectiva é que apontamos a análise documental, para apreensão e compreensão dos documentos orientadores da instituição de ensino e/ou do sistema de ensino que orientam o trabalho pedagógico, a fim de que estes possam complementar os dados a ser coletados por meio dos grupos focais e das entrevistas, reforçando ou levantando evidências ainda não percebidas.

5.5.1.2 GRUPO FOCAL

O segundo procedimento consolidou-se com a realização de Grupo Focal de forma remota e/ou virtual pela plataforma Zoom Meetings (um programa de software de videotelefonia proprietário desenvolvido pela Zoom Vídeo Communications), com os professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde, conforme o perfil dos participantes da pesquisa descritos no item (5.4 Definição do Campo e dos Participantes da Pesquisa), a fim de identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito do ensino concernente a variável ambiental e compreender como os professores interpretam e traduzem no contexto da prática a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, e ainda, ter um panorama sobre as potencialidades e dificuldades/fragilidades que estes tem ao trabalhar a Educação Ambiental no contexto da prática dentro das escolas em que atuam.

Segundo Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), o grupo focal se caracteriza como “uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico” (Cruz Neto; Moreira; Sucena, 2002, p. 5). Ainda segundo os autores, a principal característica da técnica é o fato dela

trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. A “fala” que é trabalhada nos Grupos Focais não é meramente descritiva ou expositiva; ela é uma “fala em debate”, pois todos os pontos de vista expressos devem ser discutidos pelos participantes. Exatamente por isso, as questões aventadas pelo pesquisador devem ser capazes de instaurar e alimentar o debate entre os participantes, sem que isso equivalha à preocupação com a formação de consensos. Logicamente, algumas opiniões causam mais impacto e polêmica que outras, gerando reações que ora convergem ora divergem. O importante é que todos tenham possibilidades equânimes de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas (Cruz Neto; Moreira; Sucena, 2002, p. 5-6).

Almeida (2014) corrobora com os autores acima ao conceituar esse dispositivo como procedimento de coleta de dados na pesquisa, como “uma estratégia da pesquisa qualitativa que se constitui em um tipo de debate em pequenos grupos e permite que os sujeitos envolvidos se expressem e interajam, produzindo dados que auxiliam na compreensão de práticas e pontos de vista, em uma situação coletiva (Almeida, 2014, p. 77).

Tal estratégia é defendida por Gatti (2005) como estratégia de levantamento de dados, pois “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2005, p. 9).

O grupo focal, nesse sentido, é um grupo de discussão, orientado pelo pesquisador com base nos objetivos da pesquisa:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (Gatti, 2005, p. 8).

Nesse sentido, o Grupo Focal difere da entrevista por basear-se na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (Minayo, 2014).

Nessa perspectiva, os grupos focais se revelam como uma estratégia rica de discussão e levantamento de dados para serem aprofundados posteriormente nas entrevistas semiestruturadas - uma vez que o grupo focal não se constituiu como o instrumento de entrevista, haja vista que: “o trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes” (Gatti, 2005, p. 29).

Dessa forma, a realização do grupo focal com o grupo de professores das escolas públicas da Ilha de São Vicente serviu como ponto de partida para o procedimento posterior que se consolidará com a realização das entrevistas semiestruturadas de forma individual com os mesmos participantes, posto que em um grupo focal: “a discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa” (Gatti, 2005, p. 29).

Nesse âmbito, Minayo (2014) assevera que o Grupo Focal se constitui num tipo de conversa ou reunião em grupos pequenos e homogêneos. Para serem bem sucedidos, pontua que estes

precisam ser planejados, pois visam a obter informações, aprofundando a interação entre os participantes, seja para gerar consenso, seja para explicar divergências. A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um. O valor principal dessa técnica fundamenta-se na capacidade de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos (Minayo, 2014, p. 269).

Para a realização do Grupo Focal, respeitamos alguns critérios: determinar que todos os participantes sejam professores e que estes atuem nas escolas públicas do sistema público de ensino da Ilha de São Vicente, Cabo Verde; elencou-se temas que incentivou os participantes a agregarem elementos aos dados da pesquisa; possibilitar uma conversa aberta sobre tópicos embaraçosos e facilitar a expressão de ideias

e de experiências que retratem como estes professores interpretam a Política Nacional de Educação Ambiental e como traduzem essas políticas no contexto da prática.

Para o levantamento de dados propostos nesta pesquisa, a realização do Grupo Focal ocorreu com a participação de professores de diferentes instituições de ensino (escolas) da Ilha de São Vicente, com auxílio do roteiro (Apêndice II), construído a partir de uma “questão central acompanhada de alguns itens que, durante a aplicação da técnica, possam ajudar a condução do tema rumo a focalização” (Minayo, 2014, p. 193). Nesse sentido, buscou-se compreender quais as percepções, visões e opiniões de forma geral dos professores sobre como estes interpretam e traduzem a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e dessa forma, quais são as estratégias utilizadas por estes em suas práticas pedagógicas em cada instituição de ensino concernente a variável ambiental e/ou o trabalho com a Educação Ambiental.

Os participantes do grupo focal foram convidados por livre adesão, sendo esses convidados via e-mail ou mensagens via whatsapp no Grupo criado a partir do VI Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa, conforme supracitado no item 5.3.1. Os participantes tiveram o direito de optar pela participação ficando livres de qualquer coação, estes tiveram a explicação dos objetivos da pesquisa e etapas a serem realizadas para coleta de dados e dos cuidados éticos incluídos em todo processo resguardado o direito de sigilo e privacidade sobre os participantes. O Grupo focal aconteceu a partir da disponibilidade e desejo dos participantes em participar e contribuir com a pesquisa, em que puderam participar de forma espontânea e integrando o processo de discussão em torno das questões que evidenciavam a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática.

Os participantes do grupo focal apresentam certas características em comum que estão associadas à temática central em estudo. O grupo de professores, portanto, foi homogêneo em termos de características que interfiram radicalmente na percepção do assunto em foco. Barbour e Kitzinger (1999) recomendam que os participantes sejam selecionados dentro de um grupo de indivíduos que convivam com o assunto a ser discutido e que tenham profundo conhecimento dos fatores que afetam os dados mais pertinentes.

Uma das orientações para realização do Grupo Focal é que a discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões. Caplan (1990) sugere uma progressão natural dos assuntos, partindo de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da pesquisa.

Nessa perspectiva, a composição dos grupos focais com os professores que atuam no sistema de ensino de Cabo Verde se tornou uma estratégia de discussão e de coleta de dados. E após a realização desse instrumento de pesquisa adotou como critério de pesquisa buscar aprofundar as questões através das entrevistas semiestruturadas com os mesmos professores participantes do grupo focal de forma complementar a fim de compreender como se dá o trabalho com a Educação Ambiental mais efetiva no contexto da sua prática.

Cabe destacar que:

o grupo focal tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares. Há uma reelaboração de questões que é própria do trabalho particular do grupo mediante as trocas, os reassseguramentos mútuos, os consensos, os dissensos, e que trazem luz sobre aspectos não detectáveis ou não reveláveis em outras condições (Gatti, 2005, p.11).

De acordo com Pizzol (2004) em relação ao número de participantes nos grupos focais, deve-se constituir entre 6 a 8 participantes para que se permita a participação efetiva de todos professores e a discussão adequada dos temas (Pizzol, 2004). *O grupo focal realizou-se via plataforma virtual “Zoom Meetings” e foi gravado e transcrito na íntegra pelo autor da pesquisa, obtivemos a participação de 6 professores* e ocorreu de acordo com a disponibilidade de horário que mais se adequou a presença da maioria dos participantes, de acordo com data e horário combinados pelo grupo.

O número de participantes no grupo focal incidiu, sem dúvida, na duração do Grupo Focal. A complexidade do tema ou o grau de polêmica em torno das questões que se apresentam são outros fatores que interferiu neste ponto. Contudo, estimou-se uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) tempos que deve ser considerado para um bom emprego da técnica (Trad, 2009). O Grupo Focal teve duração de aproximadamente 100 minutos, em que todos participaram de forma ativa expondo suas opiniões e trazendo informações importantes e significativas para a compreensão do objeto de estudo pelo pesquisador.

A discussão serviu como ponto de partida para os levantamentos posteriores, pois em um grupo focal: “a discussão é totalmente aberta em torno da questão proposta, e todo e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa” (Gatti, 2005, p. 29), constituindo-se, assim, como fonte de levantamento de informações e de direcionamento da pesquisa em cada escola participante.

O papel do moderador (facilitador) foi de conduzir o preparo e instrumentalização em todas as fases do processo, desde o primeiro contato, o convite para a realização e a condução do Grupo focal explicando as regras e como devem ser as discussões sempre com muita empatia, aptidão para escutar e entusiasmo para conduzir às discussões com atenção, estimulando a discussão do grupo, incluindo as pessoas mais introvertidas para que elas também expressem as suas opiniões a fim de atingir o objetivo do Grupo focal.

As questões/perguntas e/ou tópicos/temáticas orientadoras a ser tratadas no Grupo focal com os professores foram formuladas com a intenção de buscar respostas acerca do que os professores interpretam, pensam, compreendem e quais seus sentimentos em relação a temática da Educação Ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA foi recebida na escola, como interpretam e traduzem no contexto da prática as Políticas Públicas de Educação Ambiental, conforme se apresenta no Anexo II desta tese.

5.5.1.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

O terceiro procedimento de coleta de dados nesta pesquisa foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas tendo “função complementar ao Grupo Focal” (Minayo, 2014, p. 270). Para Flick (2009, p. 243) “a entrevista online é um modo de realizar a pesquisa qualitativa no contexto do trabalho de pesquisa na internet. Pode ser muito vantajosa se a ideia for integrar ao estudo participantes que não sejam facilmente acessíveis”.

A escolha da entrevista como uma das técnicas de coleta de dados se deu por considerar que seu objetivo é “compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 281). Permitindo, assim, que o pesquisador tenha acesso a essas experiências e ideias nas quais se amparam os entrevistados. Corroborando com essa ideia, Flick (2009, p. 110) destaca que “na pesquisa qualitativa [...] pesquisadores e entrevistados, bem como suas competências

comunicativas, constituem o principal “instrumento” de coleta de dados e de reconhecimento”.

Nesse sentido, buscou-se complementar informações sobre conhecimentos de forma mais aprofundada sobre as percepções, opiniões e atitudes que são relevantes para atender aos objetivos da pesquisa. Assim, a entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos para explorar de forma mais aprofundada o contexto da prática com os professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente e que participaram do Grupo Focal. No campo de análise das políticas educacionais as entrevistas têm sido utilizadas para explorar como as políticas são interpretadas e traduzidas na prática.

A entrevista semiestruturada é uma técnica e/ou instrumento de coleta de dados que se desenrola com base em um esquema ou roteiro básico - a condução não se dá de forma rígida, permitindo adaptações e intervenções ao longo da fala, para que determinados aspectos importantes do foco do estudo, sejam esclarecidos ou aprofundados.

Por meio das entrevistas semiestruturadas, buscou-se evidências que contribuirão para responder aos questionamentos feitos (item 1.2) para se alcançar os objetivos da pesquisa, com um roteiro pré elaborado descrito no Apêndice III. Esta estrutura foi proposta com base em quatro pré-categorias de análise iniciais e/ou prévias:

Categoria 1: Interpretação do conceito de Educação Ambiental;

Categoria 2: Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental;

Categoria 3: Configuração e Inserção da Educação Ambiental na escola;

Categoria 4: Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática).

De acordo com o detalhamento apresentado no apêndice III, este instrumento teve por objetivo a produção de dados sobre a forma como os professores compreendem e reconhecem a Educação Ambiental em suas práticas profissionais. Da mesma forma, buscamos identificar como os professores compreendem e quais são os parâmetros utilizados na instituição de ensino em que atuam para que a Educação Ambiental seja inserida no currículo escolar e por fim compreender quais são as estratégias utilizadas pelos professores para a inclusão da Educação Ambiental nas suas respectivas práticas pedagógicas.

Neste contexto, as entrevistas semiestruturadas também foram adotadas como método de coleta de dados na pesquisa, pois são importantes estratégias de coleta de dados e são fontes de informações obtidas por conversas guiadas por meio das falas dos sujeitos a serem entrevistados, buscando dar mais profundidade às reflexões realizadas no Grupo Focal. Nesse sentido, a entrevista, será “tomada no sentido amplo da comunicação verbal (Minayo, 2014, p. 261), a fim de compreender os fenômenos e características dos acontecimentos da vida real a partir das evidências apontadas.

Minayo (2008, p. 56) assevera que por meio da entrevista, o pesquisador “busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”, por isso, a entrevista “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Minayo, 2008, p. 57).

Assim, a entrevista semiestruturada é uma forma de produzir dados, que implica em um diálogo com os sujeitos, a partir de propósitos definidos no estudo numa relação “em que há em primeiro lugar respeito pelo entrevistado” e o cuidado para “garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (Lüdke; André, 2015, p. 41).

Com base no referencial teórico-conceitual presente na legislação cabo-verdiana, é necessária a interpretação e compreensão dos relatos, ações e experiências dos entrevistados, quanto ao contexto que atuam para compreender quais as potencialidade e fragilidades para a implementação da Educação Ambiental no sistema público de ensino. Sendo assim, é possível dizer que a entrevista semiestruturada atende aos anseios do pesquisador nesse sentido.

Nessa tessitura, Lüdke e André (2015) apontam aspectos importantes para utilização da entrevista, considerando a relação de interação que se cria entre informantes e pesquisador. Nas palavras das autoras, na entrevista deve haver “uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas semiestruturadas, na qual não há a imposição de uma ordem rígida de questões” (Lüdke; André, 2015, p. 39). Essa relação permite que a entrevista ganhe vida, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos envolvidos – entrevistador e entrevistados.

Nesse sentido, outro aspecto a ser destacado é o que diz respeito à “capacidade do pesquisador ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (Lüdke; André, 2015, p. 41). Em relação a essa questão, as autoras esclarecem ainda, que: “essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente” (Lüdke; André, 2015, p. 41). Considerando a relevância desse procedimento de coleta de dados, faz-se necessário acrescentar outro aspecto fundamental em relação ao processo de condução das entrevistas: a necessidade de atentar para o desvelamento do que está por trás das respostas emitidas - justificativas dos informantes, em vista de tornar elucidativo o que foi dito, como foi dito e porque foi dito, no sentido de se alcançar os objetivos da pesquisa.

Valendo-se disso, as entrevistas foram realizadas com auxílio da internet. Para Flick (2009, p. 243) “a entrevista online é um modo de transferir a entrevista realizada pessoalmente para a pesquisa na internet”, cuidando para que não se perca a relação essencial de confiança entre o entrevistador e o entrevistado. Concebe-se que “as entrevistas online são necessárias quando são o único meio de alcançar os entrevistados” (Nicolaci-Da-Costa; Romão-Dias; Di Luccio, 2009, p. 39).

Dessa forma, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os professores que atuam nas escolas do sistema público de ensino de Cabo Verde, na Ilha de São Vicente, de modo online via Plataforma Zoom, sendo agendadas por meio do aplicativo de *web* mensagens do *WhatsApp*, deixando os professores bem a vontade quanto a dia e horário para a realização.

O critério de seleção dos professores da Educação Básica que atuam no sistema público de ensino de Cabo Verde na Ilha de São Vicente, se deu pela inserção direta no contexto escolar e por ocupar um papel ativo na formação dos(as) estudantes e dessa forma, estar diretamente ligados ao processo de implementação da Educação Ambiental no sistema público de ensino a partir das práticas pedagógicas que desenvolvem nas escolas. Dessa forma, as entrevistas foram complementares ao Grupo Focal a fim de buscar informações com os professores que desenvolveram/desenvolvem e tinham/tem maior afinidade no trabalho com a Educação Ambiental e dessa maneira, trouxesse elementos em profundidade a partir das percepções e contribuições desses professores.

As entrevistas foram realizadas entre 10 de setembro de 2023 a 05 de outubro de 2023. As entrevistas foram gravadas e armazenadas no HD externo do computador, visando a segurança do arquivo e logo após iniciou-se o processo de gravação/transcrição das entrevistas. Para Duarte (2004, p. 220) as “entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza”.

Com autorização dos professores participantes, as entrevistas foram gravadas em forma de áudio e vídeo por meio do *Open Broadcaster Software- OBS* (<https://obsproject.com>) do próprio sistema da Plataforma Zoom, e os arquivos foram salvos no computador e em um HD externo. Após a realização, as entrevistas foram ouvidas integralmente, gravadas/transcritas utilizando o software “*Reshape*”, uma plataforma online para transcrição de áudio ou vídeo e geração de legendas. O *software* converte áudio e vídeo em texto. Dentre os cuidados para manter a fidedignidade dos dados, optou-se por realizar a transcrição do texto tal e qual estava na gravação. Para testar o nível de acurácia fez-se uma leitura flutuante da transcrição e foi realizado uma nova escuta da “gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.” (Duarte, 2004, p. 220).

5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O procedimento de análise de dados na construção da teoria a partir de estudos de caso segundo Eisenhardt (1989) caracteriza-se como a etapa mais desafiadora do processo na pesquisa, na qual a autora denomina como o coração dele. Para auxílio nesse processo de ordenação e categorização dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), com a utilização do *software* QDA Miner Lite.

5.6.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a organização e análise dos dados, optou-se pela utilização de recursos digitais, a exemplo do computador em decorrência da otimização do armazenamento e manuseio dos dados, bem como na facilitação das posteriores etapas de análise e do *software* de análise de dados qualitativos, o QDA Miner Lite, uma versão gratuita

do software QDA. Ele possibilita a organização e análise de arquivos de texto, de gráficos, de áudio visuais, além de proporcionar que esses arquivos sejam codificados, que sejam criados memorandos e comentários sobre os achados. Permite ainda que o pesquisador compare os segmentos e informações (Creswell, 2014, p. 163).

Os *softwares* de análise do tipo QDA (*qualitative data analysis*) são ferramentas digitais de análise qualitativa, que podem ser encontradas em plataformas gratuitas e também pagas. O QDA auxilia no processo da desconstrução, identificação de excertos significativos, ao problema de pesquisa elencado e na categorização do *corpus*. O pesquisador pode importar seu material, seja ele textual ou uma imagem, em diferentes formatos de arquivo, para o QDA, que por sua vez disponibiliza uma série de elementos para edição e agrupamento das análises. Assim, realizando leituras minuciosas, o pesquisador consegue criar e organizar códigos e subcódigos em seu processo de análise. Por fim, os excertos que formam as categorias e/ou subcategorias podem ser exportadas para planilhas e gráficos e ficam disponíveis para *download* e compartilhamento.

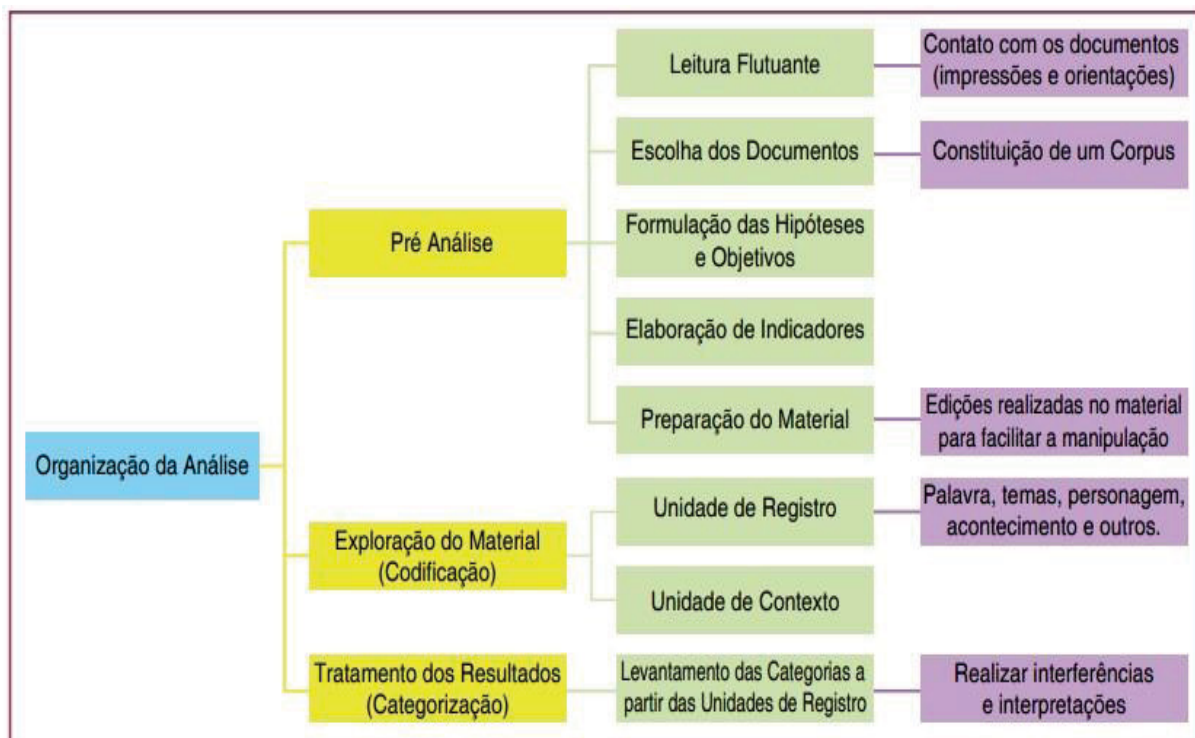
Flick (2009) argumenta, a chegada de tais recursos tecnológicos não gerou uma visão totalmente positiva, pois havia uma desconfiança, por parte da comunidade de pesquisadores, que essas ferramentas viessem a descaracterizar a pesquisa qualitativa. Porém, conforme o mesmo autor, *softwares* de análises qualitativas fornecem ao pesquisador condições mais objetivas e fidedignas de organização e codificação em sua análise, sendo o trabalho reflexivo e crítico do pesquisador essencial durante todo o processo.

As vantagens de utilização do *software* QDA Miner Lite destaca-se pela “velocidade para manusear, para controlar, para buscarem para expor dados e itens relacionados, como códigos ou memorandos em *links* para os dados” (Flick, 2009, p. 320). Isso foi comprovado no processo de importação, leitura inicial, codificação e análise dos dados.

A utilização do DDA Miner Lite na pesquisa teve como referência a técnica de Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2011). Tendo em vista tamanha diversidade, mas ainda assim, aproximação terminológica, optou-se por tomar como balizador deste estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (2011). O percurso

das etapas da técnica previstas por Bardin (2011) na análise de conteúdo pode ser visualizado na Figura 12, a qual apresenta de modo objetivo a sequência cronológica.

FIGURA 12 - ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 2011)



Fonte: Autor (2024).

A primeira fase da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011), pré-análise, foi desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. Esta fase compreende:

- Leitura flutuante: é o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado (Bardin, 2011).

É importante ressaltar que a escolha dos dados a serem analisados, obedeça a orientação das seguintes regras:

- **Exaustividade**: refere-se à deferência de todos os componentes constitutivos do corpus. Bardin descreve essa regra, detendo-se no fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões.
- **Representatividade**: no caso da seleção de um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, deste que o material a isto se preste. A

amostragem diz se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.

- Homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios.

- Pertinência: significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise, ou seja, esteja concernente com o que se propõem o estudo (Bardin, 2011).

Nesta fase realizou-se a “leitura flutuante”, que permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões do material eleito e/ou escolhido para serem analisados. Após essa leitura, o documento é relido atentamente, procurando-se indícios que podem ter passado despercebidos na primeira leitura, propondo-se conexões com as hipóteses, objetivos e proposições teóricas da pesquisa.

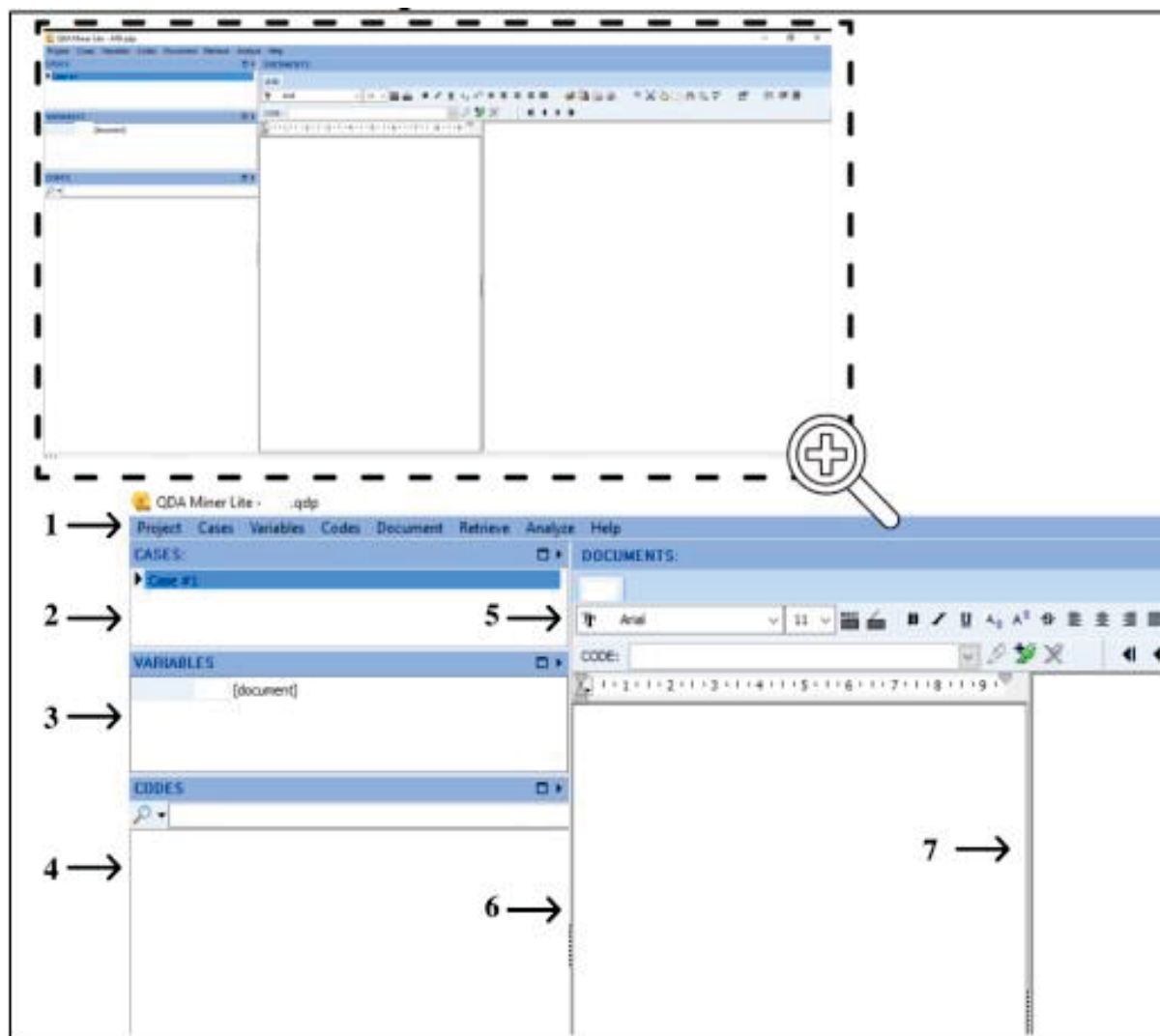
Os documentos escolhidos para análise, foram: os programas escolares que orientam o trabalho pedagógico nas instituições de ensino do Sistema Público de ensino de Cabo Verde, os documentos transcritos do Grupo Focal e das entrevistas semiestruturadas, que constituem o corpus de análise desta pesquisa. De forma geral, efetuou-se a organização do material a ser investigado, tendo em vista que tal sistematização serviu para conduzir as operações sucessivas de análise.

Tendo em vista as regras de seleção do corpus de análise, que é composto por todos os documentos selecionados para análise durante o período de tempo estabelecido para a coleta de informações, como: falas de informantes-chaves, relatórios, todos observados criteriosamente pelo investigador, com total consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Em seguida, passa-se ao processo de preparação do material, com a edição dos materiais para facilitar a manipulação, ou seja, atentou-se sobre os dados presentes no corpus que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não os descontextualizar, ou seja, não os tirar do contexto no qual foram mencionados. Essa fase é conhecida por sua exaustividade, pois o material é manipulado muitas vezes, a fim de se extrair o máximo de informações sobre o problema de pesquisa (Bardin, 2011).

Nesse seguimento, iniciou a criação de um novo projeto no software QDA Miner Lite, seguindo com a importação e inserção dos materiais que se configurou o *corpus* de análise no QDA Miner Lite. *A Figura 13 apresenta a interface do programa.*

FIGURA 13: INTERFACE DO QDA MINER LITE



Fonte: QDA Miner Lite (2024).

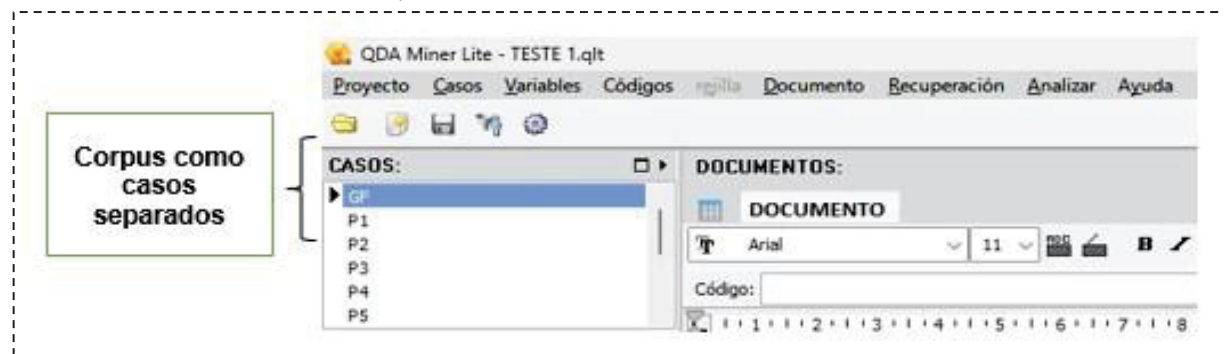
O programa QDA Miner Lite possui uma interface intuitiva, facilitando o seu manuseio. Cada campo do software auxilia o pesquisador a organizar seu trabalho, contribuindo para a análise dos materiais. Apresenta-se da seguinte forma:

1- Na barra de ferramentas, encontram-se as seguintes abas: *Project*, onde são salvas as alterações realizadas, abertos projetos já existentes e exportados arquivos para dentro do programa; a aba *Cases* é utilizada de acordo com a necessidade do pesquisador analisar um ou mais documentos, podendo editar vários casos dentro de um mesmo projeto; *Variables* indica o tipo de arquivo e demais ferramentas não disponíveis na versão gratuita; já na aba *Codes* são adicionadas as categorias e respectivas subcategorias, atribuindo cores diferentes para cada código elencado; em *Document* a principal função utilizada é o destaque do texto de acordo com a opção do pesquisador, como por exemplo, destacando as cores de cada categoria e subcategoria; na aba *Retrieve* o pesquisador pode buscar por palavras-chave no material bem como visualizar todas as frases codificadas, com a opção de exportar em planilhas e documentos de texto; por fim, em *Analyze* é possível

- extrair a frequência de cada categoria e quantidade de palavras categorizadas, também com a possibilidade de baixar em formato de imagem.
- 2- Listagem de casos do projeto e qual caso está selecionado para análise.
- 3- Espaço onde aparecem as variáveis, caso as haja.
- 4- Lista das categorias e subcategorias.
- 5- Barra de ferramentas de edição de texto.
- 6- Espaço onde aparecerá o *corpus* em análise.
- 7- Indica as codificações realizadas ao longo do texto (Lorenzetti; Domiciano; Geraldo, 2020, p. 981-982).

Foi agrupado todo o *corpus* com cada caso separado, que compôs a investigação em um único projeto no QDA Miner Lite conforme Figura 14. Cada técnica de constituição de dados (entrevistas, grupo focal) se tornou um caso específico, dando a flexibilidade necessária para a visualização total do material constituído sem ocultar a sua origem.

FIGURA 14: *CORPUS* DA PESQUISA COMO CASOS SEPARADOS



Fonte: QDA Miner Lite (2024).

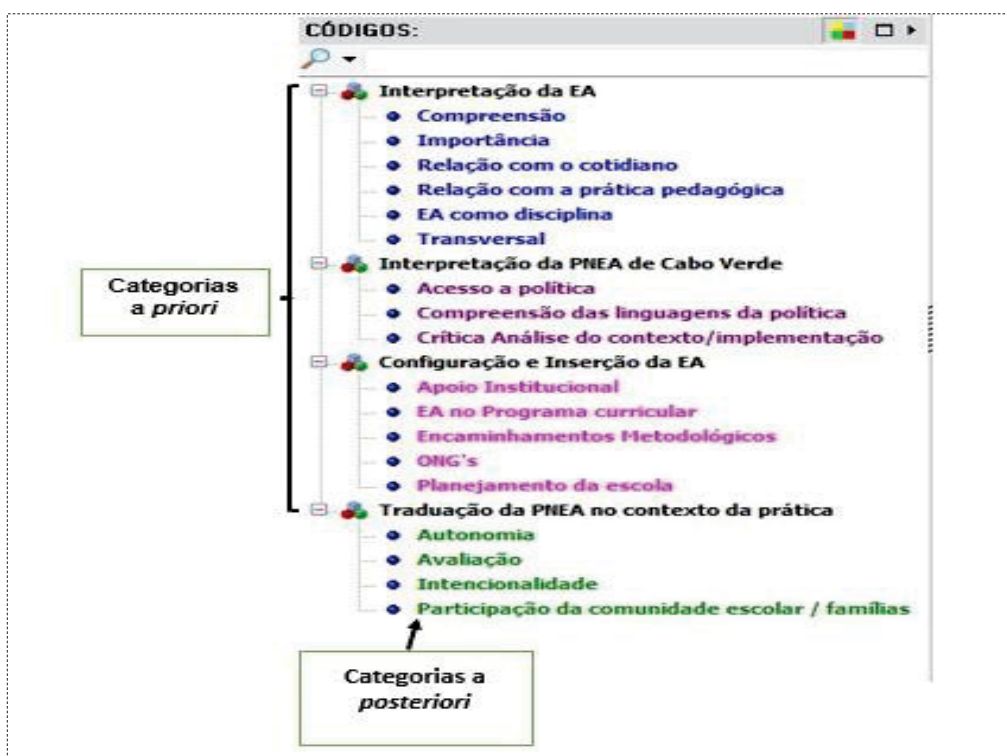
Concluída a primeira fase, acima descrita, parte-se para a exploração do material que constitui a segunda fase, que tem como objetivo compreender o significado dado pelos envolvidos no estudo ao *corpus* da pesquisa. E consiste ainda na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros e unidades de contexto, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias a priori e posteriori e/ou categorias simbólicas ou temáticas.

As unidades de registro são palavras, frases ou temas repetidos ao longo dos textos e encontrados nos diferentes documentos analisados, os quais permitem traçar o perfil dos participantes e conhecer as convergências e divergências sobre algum ponto. Bardin (2011) explicam que as unidades de registro podem ser uma frase simples ou composta ou mesmo a reunião de algumas ideias que podem fazer alusão ao que se investiga. As unidades de contexto colocam em evidência onde ocorrem os

eventos das unidades de registro. As unidades de contexto contribuem para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro (Bardin, 2011, p. 107).

Com todo o *corpus* organizado, foi realizada a leitura, a releitura e a separação das frases, parágrafos ou palavras confluentes entre si conforme as categorias estabelecidas *a priori*, resultantes das pesquisas bibliográficas, formuladas a partir dos objetivos e das questões específicas complementares e das proposições teórica desta pesquisa e das categorias estabelecidas *a posteriori* a partir da análise exploratória de todo corpus de análise. Foi elencado como categorias *a priori* (Categoria 1: Interpretação do conceito de Educação Ambiental, Categoria 2: Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental, Categoria 3: Configuração e Inserção da Educação Ambiental na escola, Categoria 4: Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática). E no processo de categorização novas categorias emergiram e foram integradas ao estudo, compondo categorias *a posteriori*, conforme esquema da Figura 15 do QDA Miner Lite.

FIGURA 15: AS CATEGORIAS A PRIORI E POSTERIORI



Fonte: QDA Miner Lite (2024).

As categorias *a priori*, foram agrupadas tematicamente, em função da ocorrência da organização dos dados em torno de temas específicos. Assim, o texto das entrevistas e Grupo Focal foi recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente nas categorias prévias, as quais possibilitam as inferências. Por este processo indutivo ou inferencial, procura-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira.

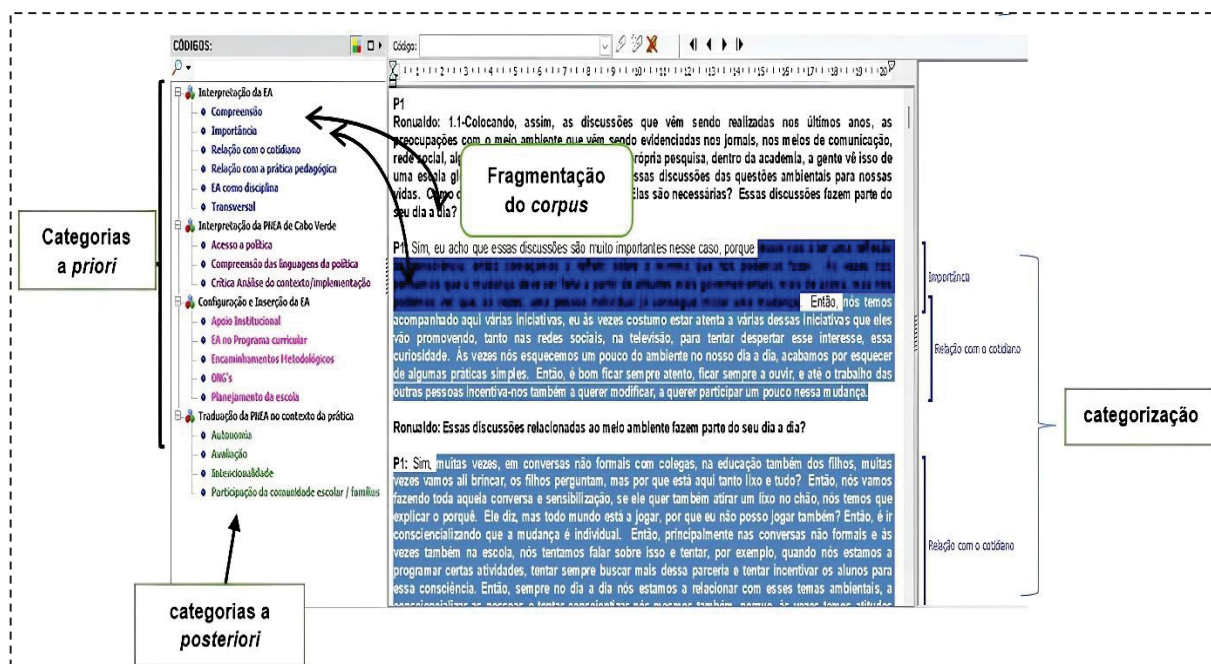
Bardin (2011) define a codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nessa fase, todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os textos de documentos, a transcrição do grupo focal e das entrevistas.

Assim, o material coletado foi recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente nas categorias *a priori* e *posteriori*, as quais possibilitaram as inferências. Por este processo indutivo ou inferencial, procurou-se não apenas compreender o sentido da fala dos entrevistados, mas também buscar-se-á outra significação ou outra mensagem através ou junto da mensagem primeira (Bardin, 2011).

A categorização ocorreu por meio da organização das codificações realizadas, *a priori* e *posteriori*. Como já explicado anteriormente, o processo de identificação de unidade de sentido das categorias *a priori* decorreu de forma mais objetiva, pois sua constituição se deu a partir do referencial teórico, questões da pesquisa, objetivos e proposições teóricas. Contudo para diminuir o risco da interpretação inadequada, as categorizações foram realizadas respeitando o proposto na Análise de Conteúdo, sobre a necessidade do afastamento do trabalho e posterior retomada, para que possíveis “vícios” de leitura e compreensão possam ser combatidos (Bardin, 2011).

A Figura 16 apresenta um recorte da categorização realizada utilizando a QDA Miner Lite.

FIGURA 16: CATEGORIZAÇÃO NO SOFTWARE QDA MINER LITE



Fonte: QDA Miner Lite (2024).

Dentre as ferramentas disponíveis no *software* QDA Miner Lite se encontra a função de atribuir a cada categoria e subcategoria diferentes cores, destacando ao longo do texto cada unidade de registro selecionada a qual está denominada na Figura 16 como fragmentação do *corpus*. Esse processo auxilia o pesquisador a ir visualizando as categorias sendo construídas e identificando trechos do *corpus* que ainda não foram categorizados, diminuindo consideravelmente a possibilidade de perda de elementos importantes. Esta função da ferramenta também contribui para leituras e releituras mais atentas, favorecendo categorizações mais fidedignas com as unidades de sentido.

O *software* QDA Miner Lite contribui com o processo da Análise Conteúdo até a presente etapa. O programa auxiliou na organização da área de trabalho, favorecendo a visualização da formação das unidades de registro/sentido e categorias. A ferramenta não torna o processo automático, mas, pelo contrário, ela permite a leitura completa do *corpus* a ser analisado, de forma fluída e contínua, diminuindo consideravelmente o risco de elementos essenciais passarem despercebidos.

A terceira fase compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. Ela é considerada a chave do processo na pesquisa

qualitativa por contemplar as categorias de análise. Tais categorias reúnem o maior número possível de informações advindas das diversas fontes (entrevista, grupo focal, documentos) e têm a intenção de relacionar e organizar os fatos naquilo que Bardin (2011) chama de categorização.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. [...] A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- O inventário: isolar os elementos.
- A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização as mensagens. (Bardin, 2011, p.117-118).

As categorias dizem respeito às expectativas do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, à objetividade e à produtividade. Através da compilação de autores interessados nesta temática, Bardin (2011) selecionaram algumas das características que as categorias devem abrigar: pertinência e adequação; exaustividade ou inclusão; homogeneidade; inclusão mútua; objetividade. É, portanto, permitido ao pesquisador realizar inferências para a discussão (Bardin, 2011), cabendo-lhe interpretar, refletir e criticar as informações adquiridas, para além do conteúdo manifesto, porém contemplando aquilo que é latente.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer desta pesquisa foram delineados os elementos essenciais para uma compreensão mais aprofundada do arcabouço teórico que embasa a análise dos dados, bem como para a apreensão do papel da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental por parte dos professores que trabalham nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, em Cabo Verde, para a inserção e configuração da Educação Ambiental nas escolas e nas suas práticas pedagógicas e ainda, que evidenciem a implementação da PNEA (2013-2022). O que se segue é o fruto de uma interação entre teoria e prática, envolvendo os docentes que atuam nesse contexto educacional específico.

Com base nos objetivos da pesquisa e considerando-se a leitura dos dados, foram levantadas categorias temáticas da análise de conteúdo, tendo como fundamento o método de Bardin (2011). A categorização foi definida a partir dos dados obtidos no Grupo Focal, entrevistas e documentos, estabelecendo-se uma análise relacional com os dados levantados por meio de outras fontes. Para sistematizar essa análise, os dados foram agrupados em quatro categorias: 1) a interpretação da Educação Ambiental pelos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde; 2) a Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental; 3) a Configuração e Inserção da Educação Ambiental na escola e; 4) Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática. Cada categoria é composta por subcategorias que permitem organizar e compreender ideias mais específicas e são importantes para a análise de dados, pois permitem que as informações sejam organizadas e compreendidas de forma mais eficiente. No entanto, as informações das subcategorias também podem contribuir com o entendimento e compreensão do todo por meio das categorias

6.1 Compreensão da Educação Ambiental pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde

Esta seção constitui a primeira parte da análise dos dados empíricos que circunscreve essa tese. Neste item foram analisadas as subcategorias de análise que se integra a categoria Interpretação da Educação Ambiental. Nesta categoria foram identificadas seis subcategorias e/ou categorias *posteriori* são: compreensão;

importância, relação com o cotidiano, relação com a prática pedagógica, Educação Ambiental como disciplina e a transversalidade.

A primeira subcategoria a qual se direciona essa análise trata-se sobre a ‘compreensão da Educação Ambiental pelos professores’, que transcende o fato de o sujeito assumir determinada postura profissional e que pode ser uma forma de justificar que esse entendimento envolve valores, interesses, atitudes e convicções pessoais, que se estruturam a partir das experiências e circunstâncias que estes vivenciam ao longo da vida. Nesse sentido, a compreensão da Educação Ambiental pelos professores pode ser um fator importante para a tomada de decisões em suas escolhas pessoais e pedagógicas e como estas escolhas estão relacionadas em como eles compreendem e interpretam a Educação Ambiental e a partir dessa compreensão como este entendimento contribuem para a inserção da Educação Ambiental na sua prática e como está tomada de decisão orientam a organização didática e metodológica de sua ação pessoal e profissional.

Por isto, a identificação de como os professores compreendem a Educação Ambiental é fundamental para entender como essas percepções contribuem para a atuação no processo de implementação a partir da interpretação e tradução das políticas educativas e/ou da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. Assim, essa categoria desvelará em “Analisar como como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde compreendem a Educação Ambiental”, a partir das suas inferências e análise das circunstâncias no contexto da prática que motivam suas ações em campo educativo ambiental, partindo da compreensão e da importância dada a Educação Ambiental, bem como da relação com o cotidiano e com a prática pedagógica, e ainda, o entendimento da Educação Ambiental como um processo contínuo e permanente no processo educativo que tem como orientação que seja trabalhada de forma transversal e interdisciplinar conforme Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (PNEA). Nesse sentido, é possível compreender que esses fatores são determinantes na atuação dos professores, para o processo de implementação a partir da interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

Sabe-se que a visão e entendimento da Educação Ambiental infere sobre a compreensão do pertencimento ao meio ambiente/natureza, e nesse viés deve acontecer, sob uma perspectiva ampla, que abarque o ser humano como parte

indissociável do ambiente e, quando esse conceito não é compreendido segundo sua base epistemológica em que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, a própria interpretação de EA também se compromete.

Layrargues (2004) contribui com essa discussão quando diz que,

Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo “Educação Ambiental”, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica (Layrargues, 2004, p. 7).

Nesse seguimento, Barbieri (2011, p. 1) afirma que “meio ambiente é tudo o que envolve ou cerca os seres vivos”. Assim, a Educação Ambiental é um processo educativo que visa a conscientização das pessoas sobre a importância do ambiente em toda sua complexidade e da necessidade de sua preservação, proteção e recuperação. Ela promove a compreensão da interdependência entre os seres humanos, natureza/meio ambiente e sociedade, e incentiva as pessoas a agirem de forma responsável em relação ao meio ambiente, ou seja, quando as pessoas compreendem que fazem e são parte do meio ambiente, estas podem ressignificar a esta relação de interdependência passando a agir de forma a protegê-lo, preservá-lo e recuperá-lo compreendendo que está fazendo a si mesmo.

Entende-se, portanto, que esse entendimento é pressuposto para se entender que a Educação Ambiental como dimensão da educação deve ser colocada como um elemento transformador das relações entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente e essa compreensão deve ser desenvolvida a partir de uma abordagem holística, que leve em conta os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais ideológicos e ecológicos da realidade. Assim, a Educação Ambiental pode ser um instrumento educativo capaz de promover a mudança de valores e atitudes, levando os indivíduos a adotarem ações de respeito, harmonia, equilíbrio e atitudes sustentáveis para a sua preservação, proteção e recuperação.

A prática com a Educação Ambiental envolve um conjunto de valores que formam um indivíduo, assim, é pertinente que os sujeitos, em qualquer instância de um processo educativo formal, não formal ou informal, compreendam esse conceito como uma extensão de si e não algo que está suspenso para ser estudado como objeto para além do ser humano. Dessa forma, a intencionalidade e motivação para o

trabalho com a Educação Ambiental deve ser permeada com processos formativos estabelecidos por meio de medidas, diretrizes, ações e estratégias que permitam a formação pessoal e profissional, nesse sentido. Aqui, vale destacar que a Educação Ambiental não deve ser vista como um instrumento que auxilie a gestão do ambiente, mas como uma dimensão essencial da educação que se contempla a base do desenvolvimento pessoal e social (Sauvé, 2005).

Ao direcionar essa discussão para o campo constitucional temos que a integração da Educação Ambiental é imperativo da Constituição da República de Cabo Verde de 1992 no art.º 72 (art.º 73 na revisão de 2010), que consagra o direito ao ambiente nos termos da seguinte redação: “Todos tem direito a um ambiente de vida sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender e valorizar” e para garantir o direito ao ambiente incumbe aos poderes públicos o dever de “promover a Educação Ambiental, o respeito pelos valores do ambiente, a luta contra a desertificação e os efeitos da seca.

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde se respalda e reafirma valores e princípios defendidos na Conferência de Tbilisi (1977) sendo um marco histórico internacional e ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental iniciado em 1975 pela UNESCO, com cooperação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que orientaram as políticas públicas ambientais nas diferentes nações. No caso de Cabo Verde essas políticas públicas direcionadas as questões ambientais se acentuaram com o Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA I (1994-2004), no Plano de Ação Nacional para o Ambiente - PANA II (2004-2014), no Plano Ambiental Intersetorial: Ambiente e Educação, Formação e Informação e Sensibilização – PAIS, Lei de Bases de do Sistema Educativo - LSBE (2010) e na Plano/Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (2013-2022).

Segundo a PNEA a Educação Ambiental “é constituída de processos de aprendizagem que visam a construção de uma sociedade sustentável, é vista como um processo educativo que enfoca mudanças de comportamentos e atitudes dos cidadãos, incluindo a dimensão cultural e a relação com o ambiente” (Mahot, 2013, p. 302).

Nesse sentido, em que as políticas públicas de Educação Ambiental afirmam e reiteram a sua importância, buscamos compreender a partir das interpretações e

compreensões dos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente como estes relacionam e compreendem a Educação Ambiental, as inferências são descritas e apresentadas na Tabela 02 a seguir e posterior sua análise:

TABELA 02 – COMPREENSÃO DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Categoria	Subcategoria	Descrição
Interpretação da EA	Compreensão	P01 – “a Educação Ambiental, do meu ponto de vista, é uma forma de entender como proteger o nosso planeta, a nossa casa. É tentar consciencializar as pessoas para uma melhor prática, um melhor comportamento perante o nosso planeta. Então, educar de uma forma ambiental é tentar entender também a importância de cada um de nós, plantas, seres vivos, e entender que cada um tem o seu espaço aqui. E cada um, de acordo com a cadeia alimentar, não só a cadeia alimentar, mas com a regra geral, nós dependemos uns dos outros, nós não conseguimos estar aqui sozinhos, nós dependemos das plantas, dos animais. Então, é respeitar todos os seres existentes no planeta. Então, dessa forma, é criar condições e práticas para que o planeta seja protegido por todos e também respeitar todos os seres vivos”.
		P02 – “é um processo que nós temos que seguir, que devemos passar para as outras pessoas, para tentar incutir nas pessoas a necessidade de preservar, a necessidade de proteger aquilo que nós temos, e dessa forma garantir que o que é que nós temos hoje, as gerações mais futuras, tenham também acesso ao que nós temos”.
		P03 – “Educação Ambiental é um processo onde nós, os indivíduos, podemos construir os nossos valores, atitudes, as nossas competências, as nossas responsabilidades para a conservação do meio ambiente, para tentar minimizar os problemas ambientais. Juntamente com os nossos, com todas as pessoas, com todo mundo, para tentar ter uma vida mais sustentável”.
		P04 - “Eu acho que é exatamente essa mudança voltada para as nossas atitudes em relação ao ambiente. Saber que o ambiente, que está à nossa volta, como nós agimos, todas as nossas ações, elas afetam a nossa vida. Então, acho que é a mudança de mentalidade das pessoas em relação às atitudes que eles têm com o ambiente.”
		P05 – “a Educação Ambiental corresponde a fenômenos através dos quais vai-se construir valores, conhecimentos, com intuito ou com o objetivo de termos à conservação e também à proteção da nossa natureza e/o meio ambiente”.
		P06 – “É uma ferramenta transversal a todas as nossas vivências, quer na escola, quer em Família, que nos permite ter mais conhecimento sobre o ambiente e, de certa forma, também ajudar a protegê-lo e a conservá-lo.”

Fonte: Autor (2024).

Observa-se que os professores compreendem que a Educação Ambiental como dimensão da educação, sendo o processo educativo associado as questões ambientais como uma prática que se relaciona e se articula com as questões ambientais que impactam a vida dos caboverdianos²⁹. Conforme contribuição do professor “P01 – *“a Educação Ambiental, do meu ponto de vista, é uma forma de entender como proteger o nosso planeta, a nossa casa. É tentar consciencializar as pessoas para uma melhor prática, um melhor comportamento perante o nosso planeta. Então, educar de uma forma ambiental é tentar entender também a importância de cada um de nós, plantas, seres vivos, e entender que cada um tem o seu espaço aqui”*. Esta articulação entre educação e ambiente é primordial, pelo fato de a educação ser mediadora de todas as relações sociais humanas em que se exige compreender a complexidade da relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente.

Segura (2001) faz uma reflexão importante ao relacionar à Educação Ambiental e meio ambiente

Quando a gente fala em Educação Ambiental pode viajar em muitas coisas, mais a primeira coisa que se passa na cabeça do ser humano é o meio ambiente. Ele não é só o meio ambiente físico, quer dizer, o ar, a terra, a água, o solo. É também o ambiente que a gente vive – a escola, a casa, o bairro, a cidade. É o planeta de modo geral (...) não adianta nada a gente explicar o que é efeito estufa; problemas no buraco da camada de ozônio sem antes as pessoas perceberem a importância e a ligação que se tem com o meio ambiente, no geral, no todo e que faz parte deles. A conscientização é muito importante e isso tem a ver com a educação no sentido mais amplo da palavra. (...) conhecimento em termos de consciência (...). A gente só pode primeiro conhecer para depois aprender amar, principalmente, de respeitar o ambiente (Segura, 2001, p.165).

²⁹ A compreensão dos professores acerca da Educação Ambiental se difere de muitos outros países, visto que as questões ambientais em Cabo Verde têm uma amplitude e complexidade muito expressiva na vida dos caboverdianos, partindo da compreensão que os problemas ambientais como questões relacionadas a água, resíduos, consumismo e outros impactam a vida no cotidiano destes de forma muito mais significativa. E muitas vezes, esses problemas ambientais requer políticas públicas específicas para minimizar, diminuir ou eliminar, contudo, muitas vezes essas políticas para determinados problemas ambientais não são prioridades ou requer investimentos e financiamento para ser implementada. Dessa forma, a Educação Ambiental é tida por esses professores como um modo de guiar um estilo de vida, que orientam suas práticas, ações e atitudes no seu cotidiano. Nesse interim, Cabo Verde é um país que tem recursos financeiros e técnicos limitados para resolver problemas ambientais como lixo ou resíduos, a escassez de recursos naturais, como água, solo fértil, e isso afeta a segurança alimentar e os meios de subsistência da maioria dos cabo-verdianos. Por esse motivo, a Educação Ambiental é vista por estes como um estilo de vida e como um mecanismo que visa enfatizar a resignificação da relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente a fim de através de pequenas ações diminuir a fonte desses impactos com a mudança de comportamento, em vez de depender apenas de soluções que requer políticas públicas e fiscalização e intervenção mais eficaz do setor público.

Nesse sentido, constata-se que a percepção dos professores se valida com a reflexão de Segura (2001) sobre a importância de se reconhecer como meio ambiente e não compreender o meio ambiente como algo a ser suspenso para ser estudado como objeto além do homem. Nesse sentido, observa-se que essa percepção é consensual entre os professores pois estes compreendem que é indissociável falar de Educação Ambiental e não falar em meio ambiente, ou seja, o meio ambiente é espaço relacional, no qual o ser humano pertence à uma teia de relações da vida natural, social e cultural³⁰ e que nela interage (Carvalho, 2012).

Loureiro, Layrargues e Castro (2009), reiteram que a Educação Ambiental é uma prática dialogada com o meio ambiente e as questões ambientais e no *sensu* comum,

essa prática visa à mudança de valores, atitudes e comportamentos para o estabelecimento de uma outra relação entre o ser humano e a natureza, que deixe de ser instrumental e utilitarista, para se tornar harmoniosa e respeitadora dos limites ecológicos. Uma relação em que agora a natureza não seja mais compreendida apenas como um 'recurso natural' passível de apropriação a qualquer custo para usufruto humano (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009, p. 25-26).

Nota-se ainda que nas inferências dos professores que a compreensão da Educação Ambiental se associa ao compromisso social a partir de um processo educativo na intencionalidade de sensibilizar as pessoas para a mudança de atitudes, formação de valores, conhecimentos que ressignifique uma mudança nesta relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente. Observa-se na inferência do professor P02 que a Educação Ambiental – *“P02 - é um processo que nós temos que seguir, que devemos passar para as outras pessoas, para tentar incutir nas pessoas a necessidade de preservar, a necessidade de proteger aquilo que nós temos, e dessa forma garantir que o que é que nós temos hoje, as gerações mais futuras, tenham também acesso ao que nós temos”*. Nesse sentido, os professores compreendem esse processo como educativo e reafirmam que a “Educação Ambiental é educação

³⁰ Ao assumir a compreensão da Educação Ambiental optou-se por não categorizar e classificar a compreensão dada pelos professores sobre as suas interpretações da Educação Ambiental seguindo as Tendências ou concepções das correntes político pedagógicas em Educação Ambiental apresentadas no item (4.1 Educação Ambiental: um elo entre fontes epistemológicas e tendências político-pedagógicas), partindo, da análise que os professores compreendem que a Educação deve ser um espaço de diálogo e problematização, onde os educandos são incentivados a refletir sobre suas práticas e valores em relação ao meio ambiente ao propor a possibilidade para práticas educativas mais sensíveis e críticas em relação às questões ambientais (Iared *et al.*, 2021).

e, como tal, serve ou não para manter ou mudar a realidade, reproduzir ou transformar a sociedade. Nesse entendimento, a Educação ‘Ambiental’ não só poderia como deveria ser praticada com compromisso social” (Loureiro; Layrargues; Castro, 2009, p. 27).

É constatado pelo professor P04 que a Educação Ambiental é compreendida como um compromisso social quando afirma que “P04 - *Eu acho que é exatamente essa mudança voltada para as nossas atitudes em relação ao ambiente. Saber que o ambiente, que está à nossa volta, como nós agimos, todas as nossas ações, elas afetam a nossa vida.* Loureiro, Layrargues e Castro (2009, p. 27) corroboram e reafirmam essa ideia ao dizer que “fazer a Educação Ambiental como compromisso social significa reestruturar a compreensão de Educação Ambiental, para estabelecer a conexão, entre justiça ambiental, desigualdade e transformação social”, ou seja, uma educação para a cidadania, uma educação transformadora que permita observar com clareza as questões, tanto sociais e ambientais a nível local e global, pensando também nas gerações futuras.

Nesse seguimento, a subcategoria da compreensão da Educação Ambiental descrita e discutida acima está diretamente relacionada a natureza/meio ambiente e se interrelaciona sobre a compreensão dos professores sobre a importância diligenciada através da Educação Ambiental para compor a organização do processo educativo, conforme Tabela 03.

TABELA 03 – INFERÊNCIAS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – <i>“levam-nos a ter uma reflexão da consciência, então começamos a refletir sobre o mínimo que nós podemos fazer (...) é necessário, do meu ponto de vista, tentar promover mais as pessoas nessas campanhas, tentar fazer mais promoções de atividades, campanhas de limpeza de praias, esses simples gestos que vão promovendo uma mudança. Nós conseguimos ver alguma mudança de mentalidade das pessoas. Às vezes, é uma simples palavra, conseguimos trazer alguma mudança para a mentalidade das pessoas. Mesmo que essa mudança não seja contínua, mas por gestos ou por repetição desses atos, talvez nós conseguimos uma mudança mais efetiva” (...) às vezes, não estamos pensando na redução desse problema, mas não é uma redução que é fácil, não é algo que é feito de hoje para amanhã, mas também não é algo que, por exemplo, se fizermos todos os dias, vai, por exemplo, é algo que deve ser contínuo, deve ser repetitivo, deve estar incutido na nossa mente, deve fazer parte de nós. Como nós respiramos, então,</i>

Interpretação da EA	Importância	<i>essa educação ambiental, essa consciencialização em proteger o nosso mundo deve estar presente em nossas vidas continuamente”.</i>
		<i>P02 – “uma criança chamou a atenção justamente porque a mãe ou o pai sempre não coloca lixo no chão, e essa criança acumula todos os lixos que ela tem dentro da mochila e leva para casa (...) “ então se essas crianças crescerem sabendo o que é, e o que devem fazer para proteger o meio ambiente, o que é que não podem fazer, o que é que devem fazer, eu acho que futuramente nós vamos ter pessoas mais conscientes, pessoas mais sensibilizadas com as questões ambientais”.</i>
		<i>P04 - “Então, quando nós começamos a educar as gerações mais novas, tipo, acho que vai mudar mais, tipo, quando eles tomam consciência dos seus atos que afetam. Acho que a educação, para mim, a educação ambiental dos mais jovens é uma grande solução para esses problemas”.</i>
		<i>P05 – “Se trabalharmos a educação ambiental, de uma certa forma, estamos já a ter um melhoramento, pode ser que não seja a curto prazo, mas a longo prazo, do melhoramento das questões ambientais. Uma vez que essas questões influenciam diretamente à nossa natureza. E se for, por exemplo, se trabalharmos a educação ambiental, se concentrarmos em construir valores, passar conhecimentos dos fenômenos que estão a acontecer, automaticamente isso acaba por trazer benefícios para a nossa natureza. Onde vamos ter, por exemplo, a diminuição dessas consequências ambientais. Que seriam, por exemplo, diminuição do aumento do efeito estufa, crescimento global, tudo isso que acaba por trazer outras consequências mais agravantes que a nossa atualidade.</i>
		<i>P06- “eu acho que são extremamente importantes. Quanto mais informação nós tivermos... Porque às vezes a gente começa uma discussão com uma ideia e ao trocar ideias com outras pessoas, que trazem outros elementos, que trazem outras maneiras de ver, como tantas pessoas, no meio do processo, muda até a nossa opinião”. (...) E, quando nós temos informação, nós conseguimos fazer escolhas mais positivas perante o ambiente (...) neste contexto que nós vimos, a coisa mais importante para se falar deve ser o ambiente. O ambiente influencia a nossa saúde, o ambiente influencia a nossa perspectiva de vida, a nossa economia, influencia tudo.</i>

Fonte: Autor (2024).

Percebe-se que os professores compreendem o papel da Educação Ambiental para uma educação compromissada com um novo modelo de relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente. Em que essas relações se dão num processo de interdependência, contudo, essa relação poder ser incentivada no compromisso em que as pessoas possam agir de forma responsável em relação ao meio ambiente. Segundo Morales (2009, p. 23) a Educação Ambiental apresenta-se com a finalidade de construir “novas mentalidades e valores socioambientais, capazes

de compreender as complexas interrelações e motivados a exercer ações reflexivas e críticas”. Nesse sentido, mesmo sendo a Educação Ambiental um processo complexo, multifacetado e desafiador, constitui-se em uma tarefa essencial nos dias atuais para a edificação de um porvir ecologicamente equilibrado e mais sustentável.

Com base nos dados obtidos, é possível perceber que na visão dos professores, a Educação Ambiental deve ser um processo educativo principalmente com enfoque nas crianças ou mais jovens, essa faixa etária pode ser justificada pois estes grupos em grande maioria ainda estão inseridas no sistema educacional e também porque são mais propícias a se sensibilizar e construir uma nova relação com o ambiente que os cerca. Cabe destacar que ao se pensar em uma proposta educativa ambiental, deve-se levar em conta, em primeiro lugar, que as crianças pequenas estão cercadas por uma realidade social, cultural e natural que se estabelece ao longo da história em que vão se apropriando de uma cultura existente que pode estar em sintonia com a globalização e o sistema capitalista em que se visa a produção de bens à custa do lucro. Esse sistema enfatiza o crescimento econômico e a eficiência, o que leva a uma exploração dos recursos naturais e ao impacto ambiental negativo. Nesse sentido, a Educação Ambiental pode capacitar os crianças e jovens a uma visão crítica da realidade e atuação consciente no espaço social com sentido e significado.

Ao conhecer o mundo através da Educação Ambiental, as crianças podem identificar os problemas e questões ambientais a partir de sua realidade local - a escola, a casa, o bairro, a cidade - e aprender que das interações entre os seres vivos e destes com o seu ambiente se originam as crises socioambientais que queremos enfrentar. Nessa circunstância Lanfredi (2002) afirma que a Educação Ambiental tem como objetivo,

a formação da personalidade, despertando a consciência ecológica em crianças e jovens, além dos adultos, para valorizar e preservar a natureza, porquanto, de acordo com princípios comumente aceitos, para que se possa prevenir de maneira adequada, necessário é conscientizar e educar (Lanfredi, 2002, p. 197).

Nesse sentido, a Educação Ambiental pode ser um instrumento para que a visão de mundo seja ampliada e vá construindo seu repertório a partir de vivências e experiências, atitudes, valores e ações ao promover uma educação em que se estabeleça uma relação harmoniosa, equilibrada com o meio ambiente. Nesse sentido, a Educação Ambiental pode contribuir para a promoção de valores, não

sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e também ensina e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo.

O ser humano depende da natureza/meio ambiente para a sua sobrevivência desde a evolução de seus ancestrais. E, como parte integrante da natureza/meio ambiente são, sobretudo seres sociais capazes de provocar alterações no meio em que vivem, por isso, o acesso, compreensão e interiorização dos princípios e valores advindos da Educação Ambiental, podem acarretar mudanças permanentes para cuidar e garantir a sobrevivência da vida na natureza/meio ambiente. Entende-se, portanto que a Educação Ambiental abrange inúmeros aspectos tanto sociais, econômicos, naturais, culturais e ambientais e assim todos os indivíduos podem e devem saber a importância ou ainda se beneficiar ao se viver em um ambiente sadio e sustentável tendo maior qualidade de vida.

Nesse entendimento, em que a Educação Ambiental não é uma exigência apenas do ensino e/ou educação formal, mas também da educação não formal (ofertada por ONG's, cursos, oficinas entre outros) e informal (que ocorre no dia a dia, por meio das experiências e interações da pessoa com o mundo ao seu redor, ela pode ocorrer em qualquer lugar, como em casa, no trabalho, no lazer ou na comunidade).

Por compreender que a Educação Ambiental se faz necessário em diferentes níveis de atuação aqui mencionados como formal, não formal e informal, estabeleceu-se a subcategoria que corresponde ao entendimento e correlações que os professores fazem com o cotidiano e que se conectam sobre a compreensão e importância da Educação Ambiental para a formação e para contribuir com a ressignificação da relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente. As inferências em que os professores relacionam a compreensão da Educação Ambiental com o cotidiano, estão descritas na Tabela 04.

TABELA 04 – RELAÇÃO EM QUE OS PROFESSORES ASSOCIAM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM O COTIDIANO

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – <i>“nós temos acompanhado aqui várias iniciativas, eu às vezes costumo estar atenta a várias dessas iniciativas que eles vão promovendo, tanto nas redes sociais, na televisão, para tentar despertar esse interesse, essa curiosidade. Às vezes nós</i>

Interpretação da EA		esquecemos um pouco do ambiente no nosso dia a dia, acabamos por esquecer de algumas práticas simples. Então, é bom ficar sempre atento, ficar sempre a ouvir, e até o trabalho das outras pessoas incentiva-nos também a querer modificar, a querer participar um pouco nessa mudança” (...) “muitas vezes, em conversas não formais com colegas, na educação também dos filhos, muitas vezes vamos ali brincar, os filhos perguntam, mas por que está aqui tanto lixo e tudo? Então, nós vamos fazendo toda aquela conversa e sensibilização, se ele quer também atirar um lixo no chão, nós temos que explicar o porquê. Ele diz, mas todo mundo está a jogar, por que eu não posso jogar também? Então, é ir consciencializando que a mudança é individual. Então, principalmente nas conversas não formais e às vezes também na escola, nós tentamos falar sobre isso e tentar, por exemplo, quando nós estamos a programar certas atividades, tentar sempre buscar mais dessa parceria e tentar incentivar os alunos para essa consciência. Então, sempre no dia a dia nós estamos a relacionar com esses temas ambientais, a consciencializar as pessoas e tentar conscientizar a nós também, porque, às vezes temos atitudes incorretas também e depois para os professores podemos modificar um pouco esse cenário”.
	Relação com o cotidiano	P02- “É que Cabo Verde, nós, os caboverdianos, estamos a consumir um produto vindo do nosso mar mais rápido, porque como as embarcações que vêm cá fazer a pesca de tubarão, daqueles animais que nós sabemos que estão no topo da cadeia alimentar. E isso faz com que aqueles, a cavala, os peixinhos mais pequenos, que normalmente poderiam estar aqui perto da costa, começam a ir mais para o mar aberto. E os pescadores aqui em Cabo Verde só conseguem ir até onde as embarcações permitem, porque eles não vão muito longe. E isso tem impactado grandemente na população. Há anos, pelo menos, mesmo que uma pessoa que não tivesse condições comprava ali, estivesse ali no fim da rua e já era só comprar o peixe, fazer ali um molhinho, uma salada, pelo menos as pessoas já tinham uma alimentação razoável. E isso agora está mesmo difícil. Eu acho que a nível pessoal é o que eu mais sinto. Além disso, um outro problema que eu estou observando aqui em São Vicente é principalmente que está com muito mau cheiro. Porque tem empresas que fazem concentração de pescadores para limpeza dos peixes, não sei como é que fazem a eliminação dos dejetos, essas coisas. E isso, para nós que vivemos aqui em São Vicente, mesmo para o turismo, acaba tendo um impacto ali na nossa vida. Tem algumas zonas onde nós vamos que realmente é difícil permanecer ali, apreciando a baía, justamente por causa desse mau cheiro.” P03 – “essa responsabilidade de cada um contribuir para tentar diminuir essa poluição, é aqui em Cabo Verde. Temos belas praias, as praias são lindas, e ver bastante lixo nessas praias nos incomoda de qualquer maneira. Temos as nossas tartarugas, que tentamos sempre proteger, temos nas comunidades pescadoras, principalmente, temos equipes que fazem o controle das tartarugas, e muitas vezes, se tem algum crime, se alguém é responsável para impedir tal crime, porque sabemos da importância desses animais, e é isso, tentamos analisar, discutir dessas formas” (...)eu fico bastante incomodada com esses problemas. Com o uso de plástico ainda é bastante, não dá para controlar. O uso de plástico ainda, as pessoas estão com uma teimosia em usar plásticos, e aqueles mesmos que não são reutilizáveis. Isso me incomoda muito, aqui em casa sempre nós discutimos sobre isso. Eu gosto de reciclar, faço o que puder em

	<i>termos de reciclagem porque me incomoda muito. Tem a minha sogra que também gosta de reciclagem, gosta de plantas. Muitas vezes aqueles materiais que nós acabamos por comprar e que vamos jogar fora e que servem para plantar, eu acabo por armazenar aqui e depois vou lá entregar aqueles vasos de gelados, de iogurtes, de água mesmo. Eu praticamente não deixo isso fora, sempre faço a minha parte com a minha família”</i>
	<i>P04 – “nós sabemos que Cabo Verde é um país isolado, insular, então, tipo, ela sofre muito com secas. Essa semana vamos falar sobre ação climática, o governo está a fazer a semana a ação climática, também porque Cabo Verde sofre muito com as mudanças do clima, né? Há secas, existem muito tempo de secas, um ano de chuva, depois quatro anos de seca, então, realmente, por exemplo, os preços já estão agravados por causa dos problemas, da inflação, dos problemas que estão acontecendo a nível mundial, então, com a seca fica pior, porque agora os preços também dos produtos nacionais aumentam muito, e a vida fica muito difícil aqui em Cabo Verde por causa desses problemas ambientais, que às vezes em Cabo Verde nem tanto acontece, mas como nós vemos os efeitos dessa globalização. Então, nós acabamos por sofrer muito com isso, e como nós temos poucos recursos em Cabo Verde, nós sofremos muito com os problemas ambientais”.</i>
	<i>P05 – “nosso dia a dia, no meu dia a dia, eu posso ver, por exemplo, ao nosso redor, podemos ver, por exemplo, o consumo desnecessário. Muitas pessoas fazem um consumo desnecessário, jogam lixo para todos os rios, para todos os lagos, não têm essa consciência ambiental. Muitos dizem que não têm informação, não sabem o que pode provocar para o meio ambiente, mas sabemos que não corresponde à verdade, porque a informação é divulgada a respeito da educação ambiental, quais são as consequências, quais são as causas, o que leva a isso. Então, a informação temos, mas só que não se está a saber aproveitar disso para colocar na prática. E como eu já tinha dito, por exemplo, ao nosso redor, vemos muito consumo desnecessário, lixo para todos os lados, que chega nos mares, nos rios, acabando por levar à contaminação e mesmo à morte de muitas espécies”.</i>
	<i>P06 – “no meio das dificuldades que o Cabo Verde tem, de uma forma quase forçada, a própria população já tem práticas muito sustentáveis no que diz respeito, por exemplo, à preservação da água, nós somos um país em que quase nunca chove, temos este problema, a nossa água vem da dessalinização da água do mar, portanto, é cara. Ainda há populações em São Vicente que não têm acesso à água canalizada, portanto, têm de se deslocar para ir comprar água. Ou seja, eles próprios vivem esta realidade associada muito mais à falta de água, à escassez de água, que é um dos grandes problemas também que surge com estas alterações climáticas e vai ficar cada vez pior. Portanto, eles já têm algumas práticas sustentáveis, portanto, é muito fácil ir buscar coisas que eles fazem no dia -a -dia, um tomar banho com o chuveiro aberto, muitos deles é banho de caneca, aquela água que depois provavelmente é utilizada para lavar a roupa do dia, no fundo já têm estas práticas”.</i>

Fonte: Autor (2004).

Constata-se pelas inferências dos professores, que estes fazem conexões da Educação Ambiental relacionando-as também nas relações com o cotidiano, para além dos muros das escolas. Cabe ressaltar que Cabo Verde como supracitado é um país insular formado por 10 ilhas de origem vulcânica e enfrenta uma série de desafios ambientais que ameaçam sua biodiversidade e o bem-estar de suas comunidades. Entre esses desafios, destacam-se a desertificação, a escassez de água, a degradação do solo e a gestão inadequada dos resíduos (Lima; Martins, 2009)

Nesse cenário nota-se que os professores citam e relatam exemplos e experiências de diferentes situações que vivenciam, observam e aplicam em seu cotidiano. É notável que a partir das inferências descritas na Tabela 04 que os processos educativos fazem parte dos diferentes momentos de suas vidas e que é preciso estar atento as nossas ações, ouvir, conhecer o trabalho de outras pessoas que pode ser um meio de motivação e incentivo para as suas ações.

É mencionado pelo “P01” que existem *“várias iniciativas, eu às vezes costumo estar atenta a várias dessas iniciativas que eles vão promovendo, tanto nas redes sociais, na televisão”* que correspondem a campanhas educativas não formais e informais. Neste sentido, fica destacada a importância de que mesmo compreendendo a importância da Educação Ambiental ou sendo um Educador ambiental que essas ações realizadas são significativas pois são tentativas de *“conscientizar a nós mesmos também, porque, às vezes temos atitudes incorretas também”* (P01). Nesse sentido, isso descortina para o entendimento do quanto precisamos nos policiar e nos educar constantemente e isso já se remete aos pressupostos da Educação Ambiental como um processo permanente e contínuo. Pois assim, ações e atitudes incorretas que muitas vezes que são apropriadas por fazer parte de nossa cultura num mundo globalizado e numa sociedade capitalista, deem lugar a uma nova postura e relação de respeito, equilíbrio e harmonia consigo mesmo e nos espaços que vivemos.

Outra relação que os professores trazem é relacionada as vivências locais em que apontam os impactos advindos do processo da pesca nos oceanos em que se nota um impacto sobre a alimentação dos caboverdianos que antes tinham acesso aos peixes menores como a cavala sendo mais acessível em questões de valores e hoje os grupos pesqueiros concentram-se mais no mar aberto para pesca de tubarões e outros peixes maiores, o que acarreta em um custo maior no produto final conforme apontado pelo professor “P02- *“É que Cabo Verde, nós, os caboverdianos, estamos*

a consumir um produto vindo do nosso mar mais rápido, porque como as embarcações que vêm cá fazer a pesca de tubarão, daqueles animais que nós sabemos que estão no topo da cadeia alimentar. E isso faz com que aqueles, a cavala, os peixinhos mais pequenos, que normalmente poderiam estar aqui perto da costa, começam a ir mais para o mar aberto. E os pescadores aqui em Cabo Verde só conseguem ir até onde as embarcações permitem, porque eles não vão muito longe. E isso tem impactado grandemente na população. Há anos, pelo menos, mesmo que uma pessoa que não tivesse condições comprava ali, estivesse ali no fim da rua e já era só comprar o peixe, fazer ali um molhinho, uma salada, pelo menos as pessoas já tinham uma alimentação razoável. E isso agora está mesmo difícil". Outro elemento, é a questão do mau cheiro dos rejeitos dos peixes ocasionado pela limpeza dos peixes ou da pesca que é deixado nas praias ou locais próximos onde é feito a limpeza destes e este odor impossibilita muitas vezes as pessoas de frequentar esses lugares pois é difícil de permanecer devido o mau cheiro, sendo isso um agravante para o setor do turismo visto que o turismo corresponde a uma parcela muito significativa para o setor de economia das ilhas de Cabo Verde, incluindo a Ilha de São Vicente.

Em relação a questão dos oceanos é mencionado a poluição por plásticos nas praias e no oceano e a preservação das tartarugas que são afetadas também por essa poluição e contaminação pelo lixo ou resíduos que são descartados de forma incorreta. Tal realidade leva a outra questão registrada pelos professores sobre a reciclagem em que ainda é muito recente as discussões sobre usinas de reciclagem na Ilha de São Vicente, tendo mais efeito em outras ilhas como a Ilha de Santiago, onde fica a cidade de Praia, Capital de Cabo Verde.

E ainda, é mencionado pelo professor (P06) a questão relacionada ao acesso a e preservação da água potável, "em que vivemos em um país que nunca chove, as vezes chove em um ano e demora três anos pra chover significativamente e isso vem sendo acentuado pelas mudanças climáticas". Cabe ressaltar que Cabo Verde realiza dessalinização da água para que a população tenha acesso a água potável, portanto é cara, e as vezes, nem todos tem acesso à água potável em seus lares e isso acarreta problemas na qualidade de vida das pessoas que não tem esse bem necessário e estes precisam ir buscar onde tem, além do custo alto para se obter. Por outro lado, é relatado que um meio para minimizar ainda mais esses impactos foi adotar práticas

mais sustentáveis como banho de caneca, reutilização dessa água para lavar roupa entre outros para conter os danos causados dentro desta questão.

Nessa tessitura, a Educação Ambiental tem uma relação direta com nosso cotidiano com o lugar ou os lugares que estamos no dia a dia, abrangendo diversos aspectos da vida diária, tais como práticas sociais, econômicas, culturais e ambientais. Para isso, é preciso adotar ações individuais, coletivas, cooperativas e colaborativas para minimizar os impactos sobre a qualidade de vida das pessoas e/o ambiente. Destarte quando as pessoas entendem que suas escolhas impactam o planeta, ou quando estão vivendo os impactos no cotidiano elas estão mais propensas tomar decisões e fazer escolhas mais sustentáveis.

Bispo e Oliveira (2007) contribuem ao afirmar que

a Educação Ambiental é uma identidade, o meio ambiente é uma realidade complexa e totalizante, por isso o entendimento do lugar vivido é fundamental para a concretização da Educação Ambiental que se quer reveladora de significados individuais e coletivos, imbuída de uma realidade econômica e cultural e pensada a partir das relações humanas no tempo e no espaço. É nesse lugar vivido que as representações se manifestam, são produzidas e reproduzidas, criadas e é onde as pessoas estabelecem suas relações (Bispo, Oliveira, 2007, p. 74).

Nesse sentido, a vivência de cada pessoa é relacionada ao cotidiano e o lugar ou lugares onde tece suas relações, ou seja, é onde as pessoas se sentem mais seguras e à vontade, emerge nas experiências cotidianas, nos locais de moradia, trabalho, compras, lazer e encontros. Estas experiências e vivência nesses lugares remete à identidade com o mesmo, o que na perspectiva da Educação Ambiental torna-se um caminho para se compreender o meio em que vivem e o ambiente próximo que está em torno de si.

Nesse sentido, a relação com o cotidiano se estabelece com o lugar, locais e espaços onde se manifesta primeiramente a ação, é onde as relações são tecidas e partilhadas, é a realidade sensível de caráter emocional e afetivo em constante transformação, com ligações espaciais próprias que o caracterizam com uma carga também social, econômica, com processos lúdicos, de crenças, de imaginários. E dessas vivências e experiências que emergem as motivações, intencionalidade para trabalhar com a Educação Ambiental, compreendendo ainda que nas relações cotidianas as pessoas não só agem como também são influenciadas por outros.

É preciso considerar também que nas relações do cotidiano se estabelecem as diferenças, as semelhanças, as desigualdades, as disputas, a banalidade, o particular.

Nesse cenário, é no cotidiano que os valores, sejam sociais ou culturais, são postos em contato constante e permanente com o outro, são relações complexas visíveis e não visíveis. E nesse contexto, um campo permeado de relações que podem ou não estar sendo influenciadas por experiências afetivas com o ambiente e a Educação Ambiental pode contribuir para essa articulação entre cotidiano e o “macrossocial, em uma atuação política que gere transformações individuais e coletivas (Loureiro, 2004, p. 133).

Nesse sentido as relações que estabelece no cotidiano nos diferentes lugares, locais ou espaços são resultantes de vivências e experiências em que contribui para o trabalho com a Educação Ambiental sendo um laboratório rico de fatos, conhecimentos diversificados, acumulados e produzidos socialmente. Portanto, a essas experiências, sistematização e problematização relacionando as questões e/ou problemas ambientais pode-se integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes, ações, ajudando a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida, pois como entendemos a Educação Ambiental não é neutra e sim ideológica.

Sorrentino (2004) assevera que é preciso resgatar e construir um conjunto de ações e reflexões que propicie atitudes compromissadas com outro paradigma de sociedade e organização social, apontado para a importância do sentido de pertencimento, participação e responsabilidade. É nesse contexto a Educação Ambiental oportuniza um conhecimento que contribua para a mudança de comportamento humano em relação a natureza/ambiente. Loureiro (2008) contribui ao afirmar que,

a Educação Ambiental nos propicia apreender "as especificidades dos grupos sociais, o modo como produzem seus meios de vida, como criam condutas e se situam na sociedade, para que se estabeleçam processos coletivos pautados no diálogo, na problematização do mundo e na ação", visto que somente as transformações das condições simbólicas e materiais podem exprimir "a concretude do ato educativo na superação das formas alienadas de existência e das dicotomias entre sociedade-natureza" (Loureiro, 2008, p. 7-8).

Ao relacionar a Educação Ambiental entendo que ela é permeada de relações e experiências que podem ser sistematizadas e problematizadas nas práticas educativas dos professores. Constatou-se que as compreensões dos professores ao relacionar a Educação Ambiental ao cotidiano também se direcionam a suas práticas pedagógicas que são dadas a partir de discussões que elevam os problemas

ambientais locais e globais numa interconexão entre as ambas. Nessa sequência surge como uma subcategoria a relação da Educação Ambiental dos professores com a prática pedagógica compreendendo que as vivências do cotidiano estão presentes nas discussões em salas de aulas e outros locais. Nesse sentido as inferências dos professores em que relacionam a Educação Ambiental com a prática pedagógica está organizada e descrita na Tabela 05 a seguir.

TABELA 05 – RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Categoria	Subcategoria	Descrição
Interpretação da EA		P01 – “na minha prática pedagógica, nós tentamos sempre atualizar esses dados para dar informações atualizadas, fazemos relações com os conteúdos, tentando mostrar aos alunos para verem que muitos não entendem que a matéria, eles perguntam, mas para que é que eu preciso isso, para que é que eu estou a estudar isso? Então, nós tentamos sempre fazer essa relação, mostrando como é que isso pode ser aplicado, principalmente, por exemplo, já falamos de várias mudanças a nível de como estamos a ver essa alteração, essas mudanças climáticas que estão a ocorrer. Então, falamos de alguns fenômenos que não tinham o costume de acontecer, por exemplo, está acontecendo aqui em Cabo Verde, algo assim que, por exemplo, nós não costumamos ver, não me lembro de algumas vezes ter citado, para os colegas estarem a prestar atenção, essas modificações, até o nível de doenças que têm aparecido normalmente, algumas doenças que, atualmente, nós não tínhamos o costume de ter contato e tudo, problemas de pele e outros problemas. Então, nós tentamos fazer essa relação na prática educativa. E no dia-a-dia, também, nós vamos sempre tentando relacionar e fazendo essa. Bom, praticamente, tudo o que nós aplicamos às vezes na escola, nós conseguimos trazer um pouco para o nosso dia-a-dia.
	Relação com a prática pedagógica	P02 – “Porque eu chego dentro da sala, tem aqueles saquinhos que eles colocam, já esqueci como é que se chama ali no Brasil, mas é como se fosse um sorvete, só que colocado dentro de um saquinho de plástico. Você encontra, tem sacos de lixo, mas você vai e encontra no chão, você encontra, por exemplo, aqueles embrulhos de balas no chão, então até falo com os meus alunos, nem parece que estou numa aula de Ciências da Terra e da Vida, porque vocês recebem a professora com as salas todas sujas. (...) na minha atuação, eu tento fazer isso, é mostrar que é errado (...) aqui, nós, os professores, estamos tentando dar o nosso melhor em termos dessas problemáticas, nas escolas, com palestras, muitas vezes durante o início do ano letivo, a primeira semana, a semana cívica, vão abordando os temas nesses dias para incutir aos alunos a responsabilidade que cada um tem, cada pessoa, cada indivíduo na sua sociedade, tem em fazer a sua parte para contribuir para a diminuição desses problemas, o que fazer em casa, na rua, na escola, que estratégia cada um pode tomar, sempre incutimos a esses alunos essas responsabilidades, o que cada um pode fazer, em conjunto ou individual, pode fazer para contribuir para a diminuição da poluição ambiental”.

		P04 – “Tenho um programa muito voltado para a educação ambiental, então, eu sempre tenho tentado trazer os problemas que os alunos conseguem ver, que acontecem aqui em Cabo Verde, com a exploração de recursos, como é que isso está afetando a vida deles diariamente. Nós temos, tipo, a exploração de recursos, como a terra, como o sistema, tudo que nós fazemos volta para nós, né? Aquilo que nós fazemos com a hidrosfera acaba voltando para nós, porque os sistemas estão ligados. Então, sempre eu trago os problemas que os alunos conseguem ver para a minha prática” (...)
		P05 – “Então, quando nós estamos a falar nas aulas, eu sempre mostro para os alunos pequenas atitudes. Às vezes, pode ser aquele consumismo que nós temos. Como é que realmente, às vezes, aquelas coisas que nós compramos desnecessariamente, como é que eles vão ter um impacto? A indústria vai produzir mais, há mais gastos de recursos. Então, sempre eu tento mostrar que, às vezes, nós podemos pensar que, não, isso aqui é uma coisa para o governo fazer. Mas, raramente, às vezes, é a causa das nossas atitudes. O fato de eu ver que as muitas publicidades que eles nos oferecem, se eu negar a comprar aqui, vai haver menos produção, menos gastos de recursos, menos provisão e tudo isso. Então, nossas atitudes acabam por reduzir esses problemas ambientais”.
		P06 – “é fácil pegar os conteúdos que às vezes nós temos para falar com as práticas que eles já fazem às vezes em casa. Por um lado, eu sei estas coisas, o Cabo Verde tem esta prática sustentável com algumas coisas, por exemplo, com a luz, com a eletricidade. Há essa poupança, pois também acabam de ser, nós vemos que é dos países africanos em que a eletricidade é mais cara (...) importamos essa energia, por isso fica extremamente cara. Portanto, em alguns pontos é fácil nós irmos buscar aquilo que eles já vivem no seu cotidiano para falarmos e abordarmos estas temáticas preocupantes no ambiente. (...) a gente trabalha muito lixo, eles têm muitas manias, jogam lápis lá para fora, colocamos as latas de lixo na sala de aula, para tentar com que se mude isto, pois em Cabo Verde não temos reciclagem, a gestão do lixo é feita numa lixeira, depois o lixo será queimado a céu aberto... e há alguma comunidade também a viver do lixo, e é para o lixão, quer dizer, comida para os animais, são muitos animais, portanto nesta questão do lixo, ou seja, em alguns pontos é fácil trabalhar com eles”.

Fonte: Autor (2024).

Observa-se que os professores relacionam as questões e problemas ambientais em suas práticas pedagógicas a partir de questões locais onde é possível uma contextualização para o processo de ensino e aprendizagem promovendo a articulação com a produção de sentidos sobre a importância da Educação Ambiental. É sabido que a inserção e relação das questões ambientais no processo de ensino e aprendizagem propicia uma leitura de mundo partindo de uma realidade local para atingir consciência global num processo contínuo de aprendizagem, tendo assim, papel relevante na construção da cidadania.

Nesse sentido, ao relacionar a Educação Ambiental as práticas pedagógicas por meio do currículo escolar, entende-se a partir das inferências dos professores que os mesmos trabalham de acordo com a realidade ambiental dos estudantes, buscando mostrar o meio em que vivem e os esforços que a sociedade apresenta para manter o ambiente agradável. Como produto de movimentos e lutas sociais, que vem estudar a realidade por outro ponto de vista, intervindo diretamente nela, para reformá-la, ou mesmo revolucionar os grandes problemas que danificam o meio ambiente” (Sousa, Melo, Santos, 2017). Sime (2016) afirma que a inserção da Educação Ambiental no “currículo escolar são lidos a partir de uma perspectiva contextualizada da educação que implica um diálogo com as demandas da comunidade escolar” (Sime, 2016, p. 20).

A partir da análise dos dados, observa-se que nas inferências dos professores que o processo de ensino e aprendizagem é significativo quando o tema abordado tem conexão com o cotidiano dos educandos, partindo da compreensão que o limite da compreensão e da consciência do ponto de vista ambiental, social e político é a crença e a experiência de que as ações podem e devem fazer a diferença no mundo e principalmente, no espaço de convivência escolar (Tristão, 2004, p. 31).

A prática pedagógica com a Educação Ambiental pode desenvolver habilidades e competências nos envolvidos frente aos problemas de ordem ambiental e, a partir, dela encontrar soluções sustentáveis, sendo este um dos objetivos da Educação Ambiental, e dessa forma, deve ser uma prática exaustiva, contínua e permanente por parte do professor no processo de ensino-aprendizagem, e, certamente quando suas ações são efetivas, o processo de busca pelas soluções sustentáveis acontece por múltiplos caminhos. Para além do papel de mediador, o docente neste contexto pode através de sua efetiva ação ressignificar em seus estudantes que eles são parte integrante no contexto socioambiental e, que de suas ações depende da proteção, conservação e recuperação do ambiente e dos recursos naturais disponíveis para a sua existência bem como das gerações futuras.

Nesse seguimento, o papel do professor ao inserir a Educação Ambiental a sua prática pedagógica é de suma relevância,

para a efetivação da EA, a fim de promover mudanças que inicialmente devem atingir o campo cognitivo, e levar o sujeito a uma reflexão crítica de suas atitudes, para que posteriormente possa pensar e planejar ações sustentáveis a ser aplicadas, primeiro no ambiente micro do qual faz parte,

para que em seguida possa atingir o ambiente macro, a fim de contribuir para uma perpetuação dos espaços ambientais e das relações entre os seres que habitam nos diversos tipos de ambientes que encontramos no Planeta Terra (Brito; Oliveira, 2014, p. 209).

Ao relacionar a Educação Ambiental na prática pedagógica o professor pode possibilitar uma educação em que os envolvidos possam alcançar uma nova forma de ser e ver o mundo para além do que os olhos mostram. Ou seja, é preciso perceber as relações que estão postas e como essas afetam e nos fazem ser afetados pelas transformações feitas no ambiente.

Nessa discussão sobre a interpretação da Educação Ambiental existem muitos debates favoráveis e divergentes em relação a Educação Ambiental ser uma disciplina no currículo escolar e não ser, em que a Educação Ambiental é ratificada como uma temática transversal a ser trabalhada de forma interdisciplinar, como foi proposto no Seminário Internacional de Belgrado em 1975, reafirmada na *Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental realizada em Tbilisi em 1977* e basilares para a construção das Políticas Públicas no mais diversos países do mundo a qual Cabo Verde em suas políticas públicas ambientais reafirma o caráter da transversalidade e interdisciplinaridade na Educação Ambiental.

Nesse sentido, buscamos apontar numa subcategoria que traz as concepções e representações dos professores sobre esse entendimento da Educação Ambiental a partir dos seus posicionamentos críticos ao relacioná-los ao contexto educativo em que atuam. Essas inferências estão organizadas e descritas na Tabela 06 a seguir.

TABELA 06 - COMPREENSÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DISCIPLINA VERSUS TRANSVERSAL

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – “deveria ser uma disciplina, ou seja, um momento que teríamos a possibilidade de falar somente sobre isso. Então, nas outras disciplinas, nós tentamos trazer o tema, mas não temos o tempo suficiente para trabalhar só com isso, só com a educação ambiental. Então, muitas vezes, essa prática de educação ambiental era implementada na disciplina da cidadania, Formação Pessoal e Social (FPS), que é essa disciplina, mas atualmente estão eliminando estas disciplinas, não sei se estão a achar que necessitamos mais disciplinas científicas, como matemática (...) a atitude dos jovens atualmente, que não têm essa disciplina, que não têm esse encaminhamento ali, mesmo que seja por pouco tempo, porque eram somente duas aulas por semana, mas faziam uma grande diferença. Então, o pensamento dos jovens anteriores era diferente dos de hoje. Então, é necessário ter essa promoção da cidadania para ver como é que nós cuidamos do ambiente,

Interpretação da EA	Educação Ambiental como disciplina	<i>como é que nós interagimos uns com os outros e com outros seres vivos, com plantas, com animais, porque nós estamos a ver que essa consciencialização está em muita falta. Então, eu acho que essa mudança não foi muito para melhor. Eu acho que deveriam implementar e ter essa disciplina, mas no currículo escolar mesmo. (...) teríamos aquele tempo próprio para discutir, para falar um pouco sobre isso. Então, às vezes, na escola, como sendo uma disciplina, já levaria a um maior interesse, muitas vezes os alunos, alguns alunos antigos ainda falam que adoravam a disciplina da Formação Pessoal e Social, porque além de ser uma disciplina que tinha temas mais leves, tinham temas também do dia-a-dia, temas que atualmente. Mas era uma disciplina que captava a atenção deles. Tinha vários temas sociais. Então, por fato de ser uma disciplina, eu acho que poderia atrair mais atenção e ficava sempre algo mais retido, mais facilmente”.</i> P02 – “com certeza uma disciplina focada só para essas questões, eu acho que seria interessante, seria necessário. Porque, se você for ver os nossos currículos, onde nós abordamos essas questões, galera até o ensino básico, e acho que esse ano teve alguma coisa, acho que até em resíduos sólidos, mas eu acho que o que nós estamos a fazer é muito pouco, e como eu já falei para vocês, nós não temos tanta margem de manobra, nós não podemos ficar muito tempo a falar sobre isso, mas imagina só ser uma disciplina direcionada, falando só sobre educação ambiental, onde em vez de nem precisar ficar ali a fazer explicações, é claro que no primeiro momento explicar o que é educação ambiental, também mostrar quais são os principais problemas a nível global, a nível nacional ou mesmo a nível local, quais são as consequências disso, mas fazer com que esses alunos pensem em alternativas, pensem em coisas que aliás poderiam fazer para não só terem essa consciência, mas também para sensibilizar outras pessoas, eu acho que seria mais nesse sentido, porque, por exemplo, hoje eu não conseguiria levar esses alunos para fazer uma atividade extracurricular, pois tenho quase 300 alunos. Não tem, mas se calhar tivesse essa disciplina, onde poderiam fazer coisas diferentes, porque eu já vi, tem uma colega, por exemplo, que já trabalhou com alguns alunos, acho que está a fazer o seu mestrado também, é artística, mas com essa vertente ambiental. E fizeram um trabalho bem bonito, bem interessante, fizeram uma exposição na escola, pena que não teve tanta atenção, mas eu vi que estava um brilho nos alunos que estavam a fazer aquilo com vontade, Ah, professora, vem cá, deixa eu mostrar para a senhora o meu trabalho que eu fiz, e eu acho que se tivesse uma disciplina que fizessem coisas, mas mesmo a sério” P03- “inserir uma disciplina acho que não era uma má ideia, porque temos temas e temas a tratar nessa área de educação ambiental. Ou também, em cada, temos CTV, que já é uma área mais perto da educação ambiental, é que poderia ter grandes conteúdos para cada nível, sétimo, oitavo, ter conteúdos de educação ambiental para tentar falar durante os níveis, sétimo, oitavo, nono, décimo, pelo menos chegar até décimo, com educação ambiental inserido nos programas. Colocar os temas, os objetivos, as práticas a serem lecionadas durante esses níveis. Uma disciplina já, um bocadinho já, já iria abranger outros conteúdos, acho que seria extenso, mas inserir educação ambiental com grande conteúdo em cada nível seria

		<i>ótimo. E logo especificar o que fazer durante esse tempo, durante o trimestre, por exemplo, queríamos falar de educação ambiental”.</i>
		<i>P05 – “poderia ter uma disciplina que poderia ter uma carga horária semanal, de uma hora semanal, poderia discutir esses temas que são tão importantes no nosso dia a dia”.</i>

Fonte: Autor (2024).

A partir das inferências dos professores nota-se que os professores justificam seus apontamentos a partir da preocupação pelo fato de muitas vezes não ter maior tempo para trabalhar temáticas ambientais pois, às vezes não estão inseridos no currículo ou são desestimulados na prática com a Educação Ambiental devido a burocratização do sistema de ensino. Foi destacado por todas os professores durante a realização do Grupo Focal e das entrevistas sobre a obrigatoriedade de seguir o currículo por meio dos livros didáticos e as exigências em relação as atividades avaliativas do bimestre ou trimestre, outro elemento, levantado por esses professores foi o fato de terem diminuição da carga horária das disciplinas que estas lecionam. É destacado pelos professores que a exigência da obrigatoriedade do cumprimento dos conteúdos se dá pelo fato em que alguns anos ou classes, os estudantes fazem prova a nível nacional que avaliam se estes estudantes tiveram acesso aos conteúdos descritos nos programas curriculares.

Nesse sentido, observa-se a preocupação desses professores quanto a necessidade de que de alguma forma a Educação Ambiental pudesse ser inserida na grade curricular como uma disciplina, pois, assim seria possível que ao docente que fosse atribuída essa disciplina desenvolvesse um trabalho de forma contínua e permanente sobre as questões ambientais a qual teria maior tempo para se dedicar exclusivamente a trabalho com a Educação Ambiental. Essa justificava se dá na compreensão desses professores ao acreditar se a Educação Ambiental fosse uma disciplina os professores que ministrassem tal disciplina pudesse assim desenvolver atividades que muitas vezes esses professores e outros poderiam trabalhar com a Educação Ambiental em suas disciplinas e atualmente não o fazem ou não conseguem aplicar dentro de suas disciplinas, visto, que devem seguir a orientação do cumprimento integral e seguimento do currículo escolar, tendo o livro didático como

dispositivo de regulação e de cumprimento curricular. Por outro lado, o não cumprimento deste currículo, ao final do ano letivo, os professores devem justificar o porquê não deram conta de trabalhar todos os conteúdos.

Nesse contexto, nota-se que existem pressões internas quanto aos regimentos burocráticos para que todos desenvolvam o trabalho docente seguindo uma mesma abordagem curricular, por outro, lado fica destacado a falta de autonomia do professor em realizar atividades complementares sobre questões ambientais entre outras, que interferem sobre a relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente.

Nesse sentido, observa-se que o argumento e inferência de alguns professores em que apontam que a Educação Ambiental esteja presente como disciplina no currículo escolar, pode sobrepor-se a compressão desta temática que é orientada de forma transversal e interdisciplinar, justificando-se pela necessidade e importância que estes professores dão a este trabalho tão importante que é o da Educação Ambiental no contexto escolar. Contudo, observa nas inferências que a inserção curricular não significa propriamente a criação de uma disciplina específica, mas que a Educação Ambiental seja vista como atividade nuclear do currículo, o que nos remete ao papel dos professores.

Esse debate da Educação Ambiental ser uma disciplina ou não se alinha a outra subcategoria sobre a interpretação da Educação Ambiental nessa tese que trata da concepção em que essa temática seja tratada de forma contínua, permanente e seja ainda, trabalhada de forma transversal no currículo escolar. As Inferências e representações dos professores que se alinham a compreensão da Educação Ambiental como uma abordagem transversal estão descritas na Tabela 07 a seguir.

TABELA 07 – A COMPREENSÃO QUANTO A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – “A Educação Ambiental deve estar em todos os espaços, em todos, em escolas, em atividades locais, festas, em casa. A consciencialização tem que iniciar em todas as formas. O trabalho não é só da escola. Então, às vezes, também, quando nós vamos para festas, para locais, nós temos de saber que temos de ter uma atitude correta nesse local. Não devemos degradar o espaço. Então, às vezes, temos festas em ambientes, por exemplo, em praias, no mar e tudo, mas vemos que depois, no final, o local fica completamente num estado que deve ser restituído. Então, essa consciencialização deve ser de todos. Então, se ali, se

Interpretação da EA		<i>nós todos tivéssemos a noção de que nós poderíamos, cada um, por exemplo, a sua bebida, que ele utilizar, deixar no lixo, não no chão, já seria um benefício. Já seria um benefício para o local, já seria menos trabalho para as outras pessoas que estariam ali, que teriam de fazer essa limpeza no dia posterior, já seria mais benéfico para o ambiente. Então, eu acho que a educação ambiental deve ser feita em todos os espaços. Todos os locais, diariamente. Infinitamente”.</i>
	Transversalidade	<i>P02 – “não cabe também somente aos professores de biologia, porque sempre tem coisas ligadas a qualquer coisa ambiental, professores de biologia, sempre vão para professores de biologia. No ano passado, por exemplo, teve um concurso lançado pelo Ministério da Agricultura, que era um concurso de desenho, e automaticamente aderiram professores de biologia. E os meus colegas, por causa do tempo que estávamos no terceiro trimestre, queriam simplesmente não fazer nada. Eu disse, não, podemos fazer sim, nas aulas de artística, porque não só os professores de biologia” (...)</i>
		<i>P03 – “Na Ciência da Terra e da Vida, Ciências Naturais. Físico-química, Química, em todas, porque cada um tem sua parte, que se fala das consequências e acaba por falar um bocadinho da parte do ambiente. (...) tem que estar presente em todo lugar, em todo espaço, onde temos pessoas, onde temos seres, outros seres vivos, na família, nas escolas, nas instituições, cada um faz a sua parte dentro de casa, de cada lugar onde a pessoa está, tendo a educação, reciclando, colocando o lixo no seu devido lugar, entre outras coisas, plantações, investir nas plantações, tem que ser em todo lugar, tem que ser em todos os espaços, em todo lugar temos que ter a educação ambiental”</i>
		<i>P04 – “Acho que, tipo, o currículo, eu vejo, por exemplo, no oitavo ano, o currículo, eles tratam da hidrosfera e tratam da educação ambiental voltada para a hidrosfera. Acho que, tipo, na matéria fica mais enquadrado, do que se fosse apenas uma disciplina” (...) Tipo, das artes. Eles estão muito preocupados com reciclagem, com aquilo. Eles trabalham muito isso com os alunos.”</i>
		<i>P05 – “Eu acho que deveria ser tratado em todas as disciplinas. Em todas as disciplinas ou, por exemplo, todos os professores, educadores, monitores, todos tinham que ter o acesso, tinham que ter o acesso e utilizar desse conhecimento. Não que, por exemplo, todos vão repetir a mesma coisa, mas uma coisa vai tendo sequência, ou seja, vão tendo enriquecimento em termos de informação a respeito disso. Por isso, eu acho que deveria ser interdisciplinar, em que todos deveriam ter acesso, através desse acesso, trabalhar e dar esse conhecimento às pessoas, crianças, jovens, adultos, mas só que esse conhecimento tinha que ser progressivo, não monótono, contínuo. À medida que vai evoluindo a criança e vai evoluindo também essa informação e a forma como vai ser disposta também vai acontecer essa evolução” (...) na atualidade, o que estamos a vivenciar atualmente, eu acho que deve estar praticamente em todos os espaços. Nas escolas, nas assembleias, mais nos jardins. E praticamente, eu acho que praticamente em todos os espaços,</i>

		<i>porque todos, de uma certa forma, nós estamos a sofrer com essas questões”</i>
		<i>P06 – “Ao isolar a educação ambiental, tenho eu que perderá a visão multidisciplinar dos outros. Quando o francês pensa numa coisa, a educação artística pensará de outra maneira, a educação física pensará de outra, as ciências pensarão de outra e ou seja, aí haveria muito mais perspectivas se funcionasse, não? No mundo ideal, se todas as pessoas tivessem essa sensibilidade, funcionaria talvez como uma coisa multidisciplinar” (...) na minha perspectiva, o ideal seria todas as disciplinas falassem sobre o ambiente”.</i>

Fonte: Autor (2024).

Nota-se a forma como a transversalidade é compreendida pelos professores, pois os mesmos compreendem que a temática ambiental deve ser inserida de forma integrada a todas as disciplinas do currículo escolar. Conforme apontado pelo professor “P03 – *“Na Ciência da Terra e da Vida, Ciências Naturais. Físico-química, Química, em todas, porque cada um tem sua parte, que se fala das consequências e acaba por falar um bocadinho da parte do ambiente.”* e pelo professor P05 – *“Eu acho que deveria ser tratado em todas as disciplinas. Em todas as disciplinas ou, por exemplo, todos os professores, educadores, monitores, todos tinham que ter o acesso, tinham que ter o acesso e utilizar desse conhecimento”*. A partir dessas contribuições percebe-se que há um entendimento claro que o caráter transversal é uma estratégia curricular que visa a integração de temas e valores considerados relevantes para a formação integral do estudante, independentemente da área do conhecimento em que sejam abordados, dessa forma exigem a colaboração coordenada de várias e de todas as disciplinas para serem desenvolvidas de forma plural, efetiva e de forma horizontal na escola.

A transversalidade pressupõe disposição para o diálogo e trabalho cooperativo e colaborativo, reconhecendo a “capacidade de assumir uma presença consciente no mundo” (FREIRE 1996). Na educação é um objetivo a ser perseguido, ele tem que ser entendido no contexto da construção da coletividade, do diálogo e da troca, justamente porque não vivemos isolados uns dos outros. Então, qual é a contribuição do meu saber e da minha experiência para um projeto para a coletividade? A troca de saberes implica autorreflexão (conhecer-se como portador de opiniões e percepções) e comunicação permanente, difundir leituras diferenciadas (Brandão, 1997) e a partir disso ser aplicado na prática.

Nesse entendimento López (2015) afirma que,

Paralelamente à criação de um clima de atitude estimulante, devem ser estabelecidas responsabilidades no projeto educacional para operacionalizar o trabalho sobre essas questões. Essas responsabilidades dizem respeito a órgãos coletivos e individuais. Deve-se determinar o papel a ser desempenhado pelo conselho escolar, pelo corpo docente, pela equipe de gestão, pelos departamentos e equipes pedagógicas, etc. Cada profissional deve saber como pode contribuir para o desenvolvimento dessas questões, tanto individualmente quanto como parte de um órgão coletivo ou de coordenação (Lopez, 2015, p.150).

Contudo, nota-se nas inferências dos professores que no contexto da prática não há envolvimento de todas as áreas do currículo escolar no trabalho com a Educação Ambiental, isso pode acentuar o ocultamento de algumas disciplinas no trabalho com a Educação Ambiental e impedindo que a transversalidade da temática se fortaleça em prol do debate em determinadas áreas e disciplinas do currículo escolar.

Nesse sentido, observa-se a necessidade a partir do olhar e vivência dos professores que é preciso criar estratégias de fortalecimento da Educação Ambiental para que a transversalidade seja efetivada na prática pedagógica por meio da interdisciplinaridade é que sejam eliminadas as barreiras entre as disciplinas e as barreiras entre os profissionais da educação que atuam em diversos campos do conhecimento.

Na contramão desta concepção conforme apontado pelo professor P06 – “*Ao isolar a educação ambiental, tenho eu que perderá a visão multidisciplinar dos outros*”. A Educação Ambiental como temática transversal é uma abordagem educativa que busca integrar conhecimentos e valores de diferentes áreas do conhecimento, de forma a formar cidadãos críticos e reflexivos. Ela se baseia na ideia de que os problemas e desafios da sociedade contemporânea não podem ser resolvidos de forma isolada, mas exigem uma visão holística e integrada por meio da contextualização dos conteúdos e resgatando a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e relações com outras áreas do conhecimento a partir de temas que inferem sobre a relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente.

Assim a perspectiva transversal propõe uma lógica curricular que valoriza tipos de aprendizagem que integram dimensões cognitivas, de valores, de atitudes e de ação, complementares a outras das disciplinas mais comuns nos currículos. Esses

são esforços para garantir que os processos de formação para as questões ambientais ou na Educação Ambiental sejam compreendidos e promovidos como uma aprendizagem holística (Tirri, 2011).

A inserção da Educação Ambiental pela concepção da transversalidade se não compreendida por todos os professores podem se tornar uma estratégia de ocultação de temas importantes em determinadas áreas do currículo escolar como supracitado, ou ainda, podem ser tratadas de forma superficial e fragmentada. É importante ressaltar que a transversalidade pode ser utilizada de forma eficaz para promover a educação política acerca de temas importantes que inferem sobre a relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente. Para isso, é necessário que a transversalidade seja adotada como uma estratégia complementar, e não como uma estratégia substitutiva, para não se findar em ações mecânicas e pontuais, pois corre-se o risco dos temas transversais se tornarem secundários e não receberem a devida atenção e implementação nas escolas em todas as áreas do conhecimento ou disciplinas do currículo escolar.

A implementação de temas transversais no currículo escolar pode enfrentar inúmeros desafios. Os desafios mais comuns associados a essa prática são a resistência de alguns profissionais nas instituições educacionais, devido a tradições estabelecidas, estruturas curriculares rígidas ou falta de compreensão sobre a importância dessas questões contemporâneas.

Outro desafio encontrado por alguns professores como relatado nas inferências na Tabela 07 é a pressão de tempo devido a um currículo escolar sobrecarregado por falta de carga horária hábil. Enquanto a Educação Ambiental não for compreendida como uma temática transversal capaz de ser um eixo de integração de conhecimentos, habilidades e valores, que busca superar a fragmentação do currículo, além de ser uma educação que contribua para a promoção de uma visão integrada do mundo e que contribua para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. A inclusão de temas transversais pode ser percebida como uma carga adicional, resultando em resistência por parte dos educadores e sendo inviabilizada ou silenciada ou ocultada por algumas disciplinas do currículo escolar.

Carvalho (2005, p. 59) postula o seguinte questionamento: “Afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não lugar que é a

transversalidade?”. Carvalho (2005) afirma que Educação Ambiental constituída como tema transversal, ela pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar, como também não pertencer a nenhum dos lugares dentro da estrutura curricular. Está é uma preocupação do professor P02 ao trazer um exemplo de “P02- No ano passado, por exemplo, teve um concurso lançado pelo Ministério da Agricultura, que era um concurso de desenho, e automaticamente aderiram professores de biologia. E os meus colegas, por causa do tempo que estávamos no terceiro trimestre, queriam simplesmente não fazer nada. Eu disse, não, podemos fazer sim, nas aulas de artística, porque não só os professores de biologia” (...). Essa inferência evidencia que em muitos casos ocorrem o ocultamento do trabalho da EA na escola devido a falta de compreensão por todos os professores sobre a transversalidade e a interdisciplinaridade, em que acabam por tomar decisões pelo não fazer ou não participar de ações que envolvam o trabalho com a Educação Ambiental em detrimento da não obrigatoriedade ou não estar explícito no conteúdo curricular a que lecionam.

Outra inferência que corrobora com a compreensão da transversalidade pelos professores se evidencia na contribuição do professor P01 em que afirma que “*P01- “A Educação Ambiental deve estar em todos os espaços, em todos, em escolas, em atividades locais, festas, em casa. A consciencialização tem que iniciar em todas as formas. O trabalho não é só da escola”. E nesse sentido, percebe-se que a compreensão da EA estende tanto para as ações dentro da escola quando para o externo por meio das atividades no cotidiano. Essa inferência é retirada por Papa (2012) quando afirma que a transversalidade deve servir para intensificar a atuação da organização sobre determinado conteúdo (...), conferindo-lhe uma melhor estratégia para seu tratamento. Seu impacto depende do quanto conseguirá entrar na “corrente principal” da organização, sendo capaz de impregnar o seu conjunto, influenciando o “pensamento setorial” em sua ação cotidiana (Papa, 2012, p. 17).*

Conforme a inferência do professor P05 “*Eu acho que deveria ser tratado em todas as disciplinas. Em todas as disciplinas ou, por exemplo, todos os professores, educadores, monitores, todos tinham que ter o acesso, tinham que ter o acesso e utilizar desse conhecimento. Não que, por exemplo, todos vão repetir a mesma coisa, mas uma coisa vai tendo sequência, ou seja, vão tendo enriquecimento em termos de informação a respeito disso. Por isso, eu acho que deveria ser interdisciplinar, em que*

todos deveriam ter acesso, através desse acesso, trabalhar e dar esse conhecimento às pessoas, crianças, jovens, adultos, mas só que esse conhecimento tinha que ser progressivo, não monótono, contínuo. À medida que vai evoluindo a criança e vai evoluindo também essa informação e a forma como vai ser disposta também vai acontecer essa evolução” (...) na atualidade, o que estamos a vivenciar atualmente, eu acho que deve estar praticamente em todos os espaços”. Dessa maneira, observa-se uma clareza na compreensão pois que a Educação Ambiental como tema transversal funcione como eixo integrador das diferentes áreas do currículo escolar, e deste com a realidade social, seria necessária uma articulação entre as áreas e os temas transversais, fundamentados na seleção e organização do conhecimento em cada área, posto como eixo estrutural do currículo. Entretanto, na realidade, são postos em um patamar de importância inferior ao das disciplinas na organização dos programas curriculares.

Silva (2011) afirma que a adoção de uma perspectiva transversal não ocorre de forma homogênea, implicando níveis distintos de aprofundamento desse instrumento nas políticas já desenvolvidas. Pois trabalhar de forma transversal requer formação e subsídio para que os professores tenham formação sobre determinadas temáticas a qual observa-se que muitos professores não possuem e /ou não fizeram formações que relacionem as temáticas ambientais e/ou Educação Ambiental. López (2015) ratifica essa discussão ao afirmar que

Estreitamente relacionado a essas questões, também será necessário, no projeto educacional, estabelecer formas e estímulos para o treinamento em serviço dos professores no ensino de disciplinas transversais, ainda mais importante se levarmos em conta que, em seu período de formação inicial, eles praticamente não receberam treinamento nessas temáticas (López, 2015, p. 150).

Nesse sentido, não basta que no texto das políticas públicas e orientações para o ensino, reiterarem o caráter de temática transversal, é preciso que o estado crie ou execute políticas públicas por meio de planos, estratégias e ações contínuas, para que esses profissionais tenham formação e se motivem com o trabalho nessa concepção da transversalidade, para que estes não compreendam como um trabalho a mais. Ao contrário, pode ser uma forma de desresponsabilização do Estado pela educação seguindo as temáticas transversais, transferindo a responsabilidade para os professores e para a sociedade civil, ou seja, uma forma de encobrir a falta de uma política educacional coerente ou a falta da sua execução e implementação de forma

efetiva seguindo a compreensão que essas temáticas atuais e emergentes requerem uma discussão sistemática e aprofundada, a qual se deve buscar debater de forma contextualizada e buscar soluções para essas questões no mais diversos setores da sociedade para além do texto da política.

A temática da Educação Ambiental, que é frequentemente tratada de forma transversal nos textos das políticas públicas, muitas vezes é defendida por alguns para ser uma disciplina específica, isso acaba muitas vezes por se acentuar pois nesses debates se entendem que dessa forma essa temática pode ser tratada de forma aprofundada, consistente, continuamente e não estaria muitas vezes silenciada ou ocultada no contexto escolar ou no currículo escolar.

Um dos pontos de discussão e tensões que contribui para alguns defender a Educação Ambiental como disciplina e não como temática transversal e que muitas vezes ocorre o silenciamento e ocultamento dessas no currículo escolar, e isso ocorre pelo fato que muitos professores acabam não discutindo esses temas em suas disciplinas, ficando muitas vezes na intencionalidade, responsabilidade e desenvolvimento de atividades por professores que tenham maior afinidade, conhecimento e compreensão desta temática. Nesse sentido, sem a efetividade da transversalidade acaba por ser uma forma de despolitizar a educação e uma forma de negar a complexidade da realidade.

Nesse sentido, não basta o texto da política reiterar a Educação Ambiental como temática transversal e orientar para o trabalho de forma interdisciplinar. É preciso que o estado promova formação continuada dos profissionais que atuam na educação, para que eles sejam capazes de aplicar a transversalidade em sua prática pedagógica e, além disso, disponibilizar recursos financeiros, materiais pedagógicos que contemplem essa temática, para que de fato os professores dos diferentes componentes curriculares organizem o ensino seguindo a concepção da transversalidade.

Outro elemento a ponderar acerca da efetivação da Educação Ambiental pela perspectiva da transversalidade no currículo escolar quando tratado apenas por algumas disciplinas, é o fato de que podem ocorrer o trabalho de temas importantes de forma superficial e fragmentada perfazendo somente o tipo de abordagem acerca de disciplinas específicas, impedindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica da realidade sem compreender essa temática sobre a ótica de

outras abordagens disciplinares, dessa forma, essas temáticas podem ainda ser reduzidas a tópicos isolados, que não são integrados a uma visão mais ampla do mundo. Isso dificulta que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica dos problemas sociais, políticos, culturais e dos desafios que a sociedade enfrenta ao não desenvolver o trabalho com a Educação Ambiental.

Por outro lado, López (2015) ainda afirma que a intervenção, por mais valiosa que seja, de alguns ou muitos professores, quando individualmente, corre o risco de ser diluída e não ter uma influência realmente eficaz sobre os estudantes. Portanto, “é necessário intensificar as sessões de trabalho cooperativo nas escolas, nas quais as reflexões individuais são transformadas em uma forma de reflexão em grupo e podem servir de base para a coordenação e o enriquecimento mútuo” (López, 2015, p. 155).

Outro elemento observado nessa subcategoria se dá a partir da inferência descrita pelo professor P05 “*à medida que vai evoluindo a criança e vai evoluindo também essa informação e a forma como vai ser disposta também vai acontecer nessa evolução*”, observa-se que além da compreensão sobre a transversalidade, compreende-se que cada conteúdo deve ser adequado ao ano e série que o estudante está. López reafirma essa inferência ao reiterar que,

A identificação dos objetivos e conteúdos de aprendizagem correspondentes aos temas transversais priorizados na escola e seu vínculo com as competências e os objetivos gerais devem ser seguidos por uma tarefa de sequenciamento temporal de acordo com os níveis e ciclos, bem como sua organização interdisciplinar (López, 2015, p. 151).

Dessa maneira, o trabalho a partir da transversalidade pode promover “a aprendizagem construtivista e significativa, facilitando/intensificando espaços de interação entre o aluno e seu ambiente social e natural” (López, 2015, p. 152).

Ficou destacado pelos professores “(P01), (P03) e (P05)” que a Educação Ambiental deve estar presente em todos os espaços para além da escola, se associa como espaços onde são trabalhados de forma transversal num trabalho colaborativo e conectado entre os espaços (casa, escola e comunidade) ou seja, espaços onde podem ocorrer educação não formal e informal, pois o trabalho Educação Ambiental envolve uma ressignificação de atitudes, valores e ações na relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente e este processo não deve ser exclusivo da escola, pois a educação e a vivência dos estudantes se estendem para outros

espaços. Nesse viés quando não há esse entendimento dos papéis a ser desenvolvidos pela escola, família e a sociedade, essa visão pode ser prejudicada pela falta de compreensão e colaboração entre as partes. López (2015),

Isso acontece quando os pais atribuem à escola a responsabilidade total pela educação de seus filhos, considerando que sua responsabilidade termina com a escolha de uma boa escola para eles e com o fornecimento dos meios necessários para que façam a lição de casa. Também acontece quando a comunidade social responsabiliza a escola pela educação de pessoas plenamente capazes de cumprir suas obrigações, sem fornecer à escola os recursos humanos e materiais necessários e sem assumir a tarefa educacional da própria comunidade. Isso também acontece quando os professores limitam suas responsabilidades profissionais ao campo específico de uma determinada matéria, atribuindo à família ou à sociedade a tarefa de educar seus alunos em valores (López, 2015, p. 157).

Partindo desse princípio deve-se estabelecer dinâmicas de trabalho em estreita colaboração entre casa/família, escola e sociedade. Contudo, é evidente que a família é o primeiro e talvez o mais influente ambiente para a educação das crianças em questões transversais, como em muitos outros assuntos (López, 2015). Dessa forma, tanto no seio familiar, nos diversos espaços que compõem o meio social podem ser espaços educativos potentes numa troca e relação mútua ao trabalhar com a Educação Ambiental. Portanto, é preciso uma aproximação para fortalecer os relacionamentos entre família, professores, comunidade escolar e sociedade que nem sempre são adequados o suficiente para criar pontes de comunicação e colaboração em torno da educação sobre essas questões que interferem de alguma forma na sociedade.

Diante do exposto nas inferências das subcategorias descritas e analisadas nessa seção onde se discutiu-se sobre a Interpretação da Educação Ambiental em subcategorias (compreensão, importância, relação com o cotidiano, relação com a prática pedagógica, Educação Ambiental como disciplina e a transversalidade), nota-se que a Educação Ambiental se perfaz como um processo inerente e intrínseco a educação, visto que a compreensão e a importância dada pelos professores ao reconhecer a Educação Ambiental como uma temática a ser desenvolvida na escola por meio da educação formal, mas também se estendendo a educação não formal e informal.

Em relação a estes aspectos, entende-se que os professores interpretam que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação e segundo essa percepção os professores apresentam uma visão integrada e holística dessas questões e

compreendem que a Educação Ambiental se relaciona a todo tempo as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, ambientais e compreendem que essas problemáticas inferem sobre o cotidiano e por essa perspectiva fazem a inserção destas de forma contextualizada com sua prática pedagógica quando possível.

Foi reiterado, a preocupação dos professores quanto a possibilidade de a Educação Ambiental ser um ponto a ser discutida para se agregar como uma disciplina no currículo escolar, contudo, fica notável que segundo essas menções dos professores se dão ao grau de importância e entendimento dada por estes, que compreendem a importância da Educação Ambiental no currículo escolar. Isso se reitera pela inferência do professor P05 quando afirma que a Educação Ambiental *“Deveria ser tratado em todas as disciplinas. Em todas as disciplinas ou, por exemplo, todos os professores, educadores, monitores,”* remetendo ao entendimento da Educação Ambiental como temática transversal ao apontar a necessidade de que a Educação Ambiental esteja inserida em todas as disciplinas e para além da educação formal no currículo escolar, que a Educação Ambiental esteja presente nos espaços em que a predominância de educação não formal e informal, num entendimento que é uma responsabilidade de todos as questões que se referem as problemáticas ambientais e não somente da escola como ambiente de educação formal.

Nas subcategorias acima discutidas nomeadas como: compreensão; importância, relação com o cotidiano, relação com a prática pedagógica, Educação Ambiental como disciplina e a transversalidade. São apresentadas a partir da categoria Interpretação da Educação Ambiental pelos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde. Ao partir do objetivo específico “Analisar como como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde compreendem a Educação Ambiental”, temos que a compreensão acerca da Educação Ambiental é fundamental para a interpretação e tradução no contexto das suas práticas pedagógicas a luz do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação.

Partindo do pressuposto de que a implementação das políticas públicas de Educação Ambiental requer a participação ativa de diferentes atores sociais que atuam na educação. Conforme mostrado nessa categoria de análise, isso inclui educadores, alunos, líderes comunitários e outras partes interessadas que possam

contribuir para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental críticas e emancipatórias.

A construção da Educação Ambiental como política pública envolve processos de intervenção direta, regulamentação e contratualização que fortalecem a articulação de diferentes atores sociais. Esse processo é dinâmico e compartilhado entre o Estado e a sociedade civil, e requer a participação ativa de ambas as partes para garantir a implementação efetiva de políticas que promovam a Educação Ambiental. Contudo, esse processo pode ser potencializado quando os sujeitos que atuam partindo de uma compreensão da Educação Ambiental de forma holística, crítica. E segundo as inferências a Educação Ambiental deve ser praticada em conjunto com a Educação Ambiental, abrindo perspectivas para o aprofundamento da problemática, questionando valores culturais e paradigmas científicos dominantes e refletindo sobre eles.

6.2 A Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Ao examinar as percepções e vínculos estabelecidos pelos professores em sua vivência cotidiana e prática pedagógica, observa-se que estes reconhecem e valorizam a relevância da Educação Ambiental diante das questões e dilemas ambientais contemporâneos. Compreendem que a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental ao conscientizar, capacitar e mobilizar indivíduos para agirem de maneira responsável e mais sustentáveis. É evidente que, sem a implementação de medidas e intervenções para mitigar, reduzir, recuperar e/ou eliminar os impactos ambientais, o futuro pode ser gravemente comprometido. Portanto, a Educação Ambiental não apenas sensibiliza as pessoas acerca da importância da preservação do meio ambiente, mas também as capacita a se tornarem agentes de transformação, fomentando uma cidadania global responsável e a adoção de práticas sustentáveis para enfrentar os desafios ambientais em níveis local e global.

Nesse seguimento, buscou-se compreender qual a compreensão e nível de conhecimento dos professores em relação as políticas públicas ambientais de Cabo Verde. Entende-se que as políticas públicas estabelecem objetivos, diretrizes e

princípios norteadores para o trabalho com a Educação Ambiental no país. Ao conhecer as políticas, os professores podem desenvolver ações educativas que estejam alinhadas as diretrizes nacionais e que sejam eficazes no alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, o desenvolvimento desta seção tem como objetivo “Compreender como a Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental contribuem para a inserção da Educação Ambiental na escola”. Assim trataremos pela ótica dos professores como ocorre a Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. Essa categoria será abordada pelas subcategorias/categorias *posteriori* a seguir: acesso a política; compreensão das linguagens da política; crítica ao contexto da política.

O trabalho com a Educação Ambiental como já supracitado assume grande relevância atualmente visto os inúmeros problemas que afetam a existência da vida em nosso planeta. De forma geral, existe um entendimento que algo precisa ser feito para minimizar e/ou conter os impactos a natureza/meio ambiente, pois é acessível ou perceptível a todos os efeitos que são acentuados pelas problemáticas ambientais atuais tais como as mudanças climáticas, excesso da produção e descarte incorreto do lixo, os problemas oriundos do saneamento básico e água potável, desmatamento, queimadas, desertificação, os diferentes tipos de poluição, entre inúmeros outros problemas que se conectam a uma cadeia muito maior impactando a vida no planeta.

Contudo, para que essas questões adentrem o rol de discussões em uma escala maior que tenham efeito para buscar soluções para tais problemas é preciso que estas questões sejam identificadas como um desafio que requer uma solução coletiva, ou seja, requer uma política pública que crie instrumentos com estratégias e ações para ser implementadas pelos diversos setores da sociedade. Dessa maneira, a necessidade de se criar uma política pode ser identificada por diferentes atores, como governos, organizações sociais, empresas e cidadãos que podem demonstrar por meio de pesquisas, observações ou experiências pessoais, indicadores para que estas entrem na agenda política e assim, com os poderes que formam o estado propor e criar políticas de natureza social, econômica, ambiental ou política.

Conforme, Ball e Bowe (1992) e Ball, Maguire e Braun (2016) a formulação de políticas é um processo complexo que requer a participação de diferentes atores e muitas discussões pois a arena política é um campo de pressões, tensões e disputas. Isso ocorre porque a formulação de políticas envolve a tomada de decisões sobre

questões importantes que afetam a vida de todos nos mais diversos setores da sociedade. As decisões tomadas na formulação de políticas podem ter um impacto significativo na sociedade, por isso, é natural que haja tensões e disputas entre os diferentes atores envolvidos. Entretanto, é importante que as políticas sejam criadas de forma democrática e participativa, para que reflitam as necessidades e interesses da sociedade.

É evidenciado no estudo de Vieira (2021) que essa articulação entre estes dois campos teórico-práticos é impulsionada pelas suas características comuns, ambas reconhecidas como espaços de lutas, pressões sociais, disputas de poder e relações de forças entre os diferentes agentes políticos” (Vieira, 2021, p.19), que ocorrem desde antes de se entrar na agenda política e se acentua ao estabelecer-se como uma política pública, em que, “prevalece a troca, a negociação e a barganha, o dissenso e a contradição quanto aos objetivos” (Silva *et al*, 1999, p. 5). Contudo, é no contexto da prática que as políticas ganham sentido, em que elas são “mediadas, disputadas e, às vezes, ignoradas” (Ball, Maguire, Braun, 2016, p. 3).

Nesse seguimento, propõem-se nessa seção analisar a interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental quanto a interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental a partir de um item da PNEA que refere-se ao [2 - Reforço da capacidade institucional – contemplar, contribuir para as condições da manutenção e elevação da qualidade da Educação Ambiental em cada uma das diferentes instituições – PNEA (2013-2022)], partindo da interpretação dados pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde, no processo de implementação desta política.

Nesse contexto, buscar-se-á compreender a partir das inferências dos professores como estes compreende a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. As inferências dos professores são descritas e apresentadas na Tabela 08 a seguir:

TABELA 08 – ACESSO A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA ILHA DE SÃO VICENTE DE CABO VERDE.

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – “ <i>atualmente, nós não temos tido muito esse contato com o Ministério, com os responsáveis, com a parte. O Ministério do Ambiente não tem tido muita participação nas escolas levando essa política. Atualmente, só menções nos livros, pequenas</i>

Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde	Acesso a política	menções nos livros que nós utilizamos e o resto, quem tenta chegar às escolas são mesmo as ONG's. Então, as organizações ambientais, como a biosfera, é que sempre tenta fazer uma parceria, fazer uma participação mais ativa nas escolas (...) na escola nós não temos nenhuma informação que chega diretamente para a escola, mas nós acompanhamos na televisão, pelo noticiário e também nas redes sociais. Então, como eu disse, eu sigo as organizações, as ONG's daqui de Cabo Verde, então quando vai haver alguma alteração, elas publicam e nós vamos ter conhecimento dessas leis. Então, a nível dessas questões ambientais, há sempre essa divulgação atualmente pelas redes, pelo Instagram, Facebook, e também há alguma divulgação pela televisão de Cabo Verde"
		P02 – "Sinceramente, não fui socializada no particular com a lei, não. Já ouvi falar, sei que existe a lei mas pelas redes sociais, ONG, mas nada do Ministério da Educação ou das delegações do conselho (...) as ações da capacitação, que eu lembro, nos meus anos da profissão pelo menos na minha escola, nunca surgiu em debate a política de educação ambiental (...) falar da educação ambiental mesmo, de uma lei da educação ambiental, não lembro de ter ouvido (...) colegas meus que já trabalham há 20 anos já me relataram que nunca ouviram falar na política de Educação Ambiental"
		P03 – "ainda não conheço essa política e suas estratégias. Só ouvi falar, sei que existe" (...) A política não chegou, não foi publicada na escola"
		P04 – "nunca ouvi falar se tinha leis de educação ambiental em Cabo Verde. Nem quando eu estava fazendo o curso, que eu fiz Biologia e Marinha aqui em Cabo Verde, mas eu não ouvi falar de leis sobre educação ambiental. A não ser aquelas leis, tipo, da proteção das espécies, mas a educação ambiental eu nunca ouvi falar dela. (...) nunca ouvi falar das leis da política ambiental na minha escola, eu trabalhei na mesma escola desde que eu entrei. Dez anos que eu trabalho na escola. Então, realmente, eu nunca ouvi falar da política na escola" (...) não fui socializada com a política, nunca foi discutida na escola
		P05 – "eu não estou por dentro muito dessa política, e não foi divulgada nenhuma informação a respeito da política de educação ambiental desde quando estou na escola (...) Em todas as assembleias que eu participei, nunca tive conhecimento, nunca falaram sobre isso.
		P06 – "Conheço, conheço, já li. Já me passou pelos olhos o boletim oficial com todos aqueles pontinhos, com todos aqueles artigos (...) quer dizer, a internet é um meio fabuloso para a gente saber coisas, não é? E temos acesso a tudo o que queremos saber. Eu acho que eu cheguei lá, mas não foi pela via da docência no Ministério, no liceu.

Fonte: Autor (2024).

Observa-se que os professores (P02, P03, P04 e P05) em suas inferências afirmam que não tiveram acesso a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde - PNEA. Os professores (P01) e (P06), afirmam que tiveram acesso ao texto da PNEA, em que o professor (P01), afirma que o acesso a política se deu por meio

principalmente de ONG's³¹ que atuam em Cabo Verde, tais como a Biosfera que divulgam em suas redes sociais informações sobre as políticas ambientais e ações que realizam com as comunidades locais e em espaços que estes realizam alguma intervenção. O professor (P01) destaca que não percebe ações feitas de forma efetiva pelo Ministério da Educação para democratizar e que a PNEA seja conhecida e discutida na escola de forma ampliada e participativa. E ainda, nesse apanhado temos que o professor (P06) teve acesso a PNEA, por motivação própria em que buscou na internet e encontrou no Boletim Oficial de Cabo Verde e reitera que não foi algo direcionado ou como indicação do Ministério da Educação ou do sistema educativo para consulta, leitura ou conhecimento.

Nessas inferências constata-se uma forma de negligência ou omissão do estado visto que uma política pública ou a PNEA é uma política que é direcionada a educação e deve ter efeitos sobre os profissionais e ações realizadas no interior das escolas. Conforme a inferência do professor *"P02 -Sinceramente, não fui socializada no particular com a lei, não. Já ouvi falar, sei que existe a lei mas pelas redes sociais, ONG, mas nada do Ministério da Educação ou das delegações do conselho"*. Nesse sentido, Sorrentino *et al.*, (2005) afirma que a PNEA deveria representar "a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Quanto a sua modalidade, "as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo" (Sorrentino *et al*, 2005, p. 290). Percebe-se que há pouca atuação do estado ou quando há se mostrando ineficiente, sendo assim, necessário que o estado oportunize meios para a comunicação e organização de encaminhamentos desta política, bem como das ações e estratégias contidas nela para que os objetivos sejam alcançados. Contudo, compreende-se que a não atuação ou ausência do estado na política também é uma decisão política e resultado de decisões, disputas e intencionalidades.

Direcionando esse diálogo para o processo em que está política é direcionada ao campo da educação por meio da interrelação entre a PNEA e as políticas educacionais e que estas não chegam ao contexto da prática para o processo de

³¹ Utilizar-se-á o termo ONG's (Organizações não governamentais) na presente tese, visto que foi o termo utilizado pelos professores durante toda a coleta de dados no Grupo Focal e nas entrevistas, desse modo, o termo é utilizado em Cabo Verde, mesmo que cause controvérsias com as discussões sobre as terminologias do terceiro setor realizadas no Brasil que categorizam as ONG's em (Organização da Sociedade Civil - USCs, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs e da Organizações Sociais - OSs).

implementação partindo do conjunto de ações e estratégias delineadas por uma decisão política. É preciso considerar que através da interpretação dada pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas públicas da Ilha de São Vicente que este cenário da não atuação do estado segundo Ball, Maguire e Braun, (2012), pode ser uma forma de fazer política e pode ser uma estratégia política atendendo a grupo de interesses ao negar, omitir ou não atuar sobre as responsabilidades para a implementação da PNEA. Ao contrario sua atuação se daria por meio de incentivos, formação e estabelecimento de ações e estratégias para que a PNEA seja pensada com, para e na escola que compõem o sistema educativo de Cabo Verde.

Contudo, cabe ressaltar que durante o processo de implementação de cada política podem ocorrer mudanças de governo, mudanças de vinculação institucional dos executores, corte de recursos, mudanças nas equipes de cada segmento, conflitos que não foram previstos na fase de formulação e criação da política. Tudo isso exige adaptações e uma boa dose de poder discricionário daqueles que estão envolvidos no processo de execução.

Entende-se que a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde em análise é uma política de estado e não uma política de governo. Entretanto compreende-se que a PNEA pode não estar na agenda política e nas prioridades do governo, a qual pode priorizar outras políticas com base a cumprir e atender às necessidades da população e cumprir as promessas de campanha do governo. Nesse sentido, a PNEA como uma política de estado geralmente é formulada a partir de um amplo consenso social e político, e tem como objetivo atender a interesses estratégicos e permanentes da sociedade. Podendo ter maior estabilidade e continuidade, mesmo com a troca de governos.

Neste sentido, cabe questionar, como tem sido construído e vivenciado o diálogo para construção, implementação e a avaliação das políticas públicas pelo poder do estado e como vem sendo direcionadas a PNEA a educação nas escolas de Cabo Verde, pois a mesma trata de questões urgentes em que indica para a inserção e fortalecimento de ações, encaminhamentos e práticas pedagógicas a partir de fundamentos, concepções e metodologias que levem os educandos e a comunidade escolar, a refletirem sobre as questões ambientais, construído conhecimento e competências fundamentais para transformar a realidade que o cerca.

Por isso, o trabalho com Educação Ambiental na escola precisa estar também articulado com os documentos que embasam as práticas escolares, entre eles, os regimentos, orientações e políticas que respaldam e validam o trabalho docente, pois esses documentos podem propor mudanças; alternativas e soluções que organiza e muitas vezes até manipula o cotidiano de uma escola e reflete o posicionamento da escola frente a sociedade. Contudo, observa-se nas inferências do professor “P05 - *eu não estou por dentro muito dessa política, e não foi divulgada nenhuma informação a respeito da política de educação ambiental desde quando estou na escola (...)*”. Entretanto, para que o trabalho seja realizado na escola afim de alcançar o reforço institucional conforme a PNEA (2013-2022) e como forma atingir os objetivos da política esse processo deve ser de interação entre o Estado que organiza ações na gestão educacional com os profissionais que atuam para executar e implementar dentro das possibilidades dadas a estes na prática docente e outras.

Nessa compreensão percebe-se que na percepção destes professores que não há comunicação do Estado com as instâncias responsáveis pelo campo educacional no sentido de divulgar, debater, pensar em estratégias e ações em conjunto a nível local sobre a Política Nacional de Educação Ambiental seja de forma horizontal ou vertical, visto que estes professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, sendo os atores que representam o Estado e estando diretamente implementando a política, desconhecem a política e as estratégias e ações descritas no texto da política.

Outro elemento que dificulta ainda mais as discussões sobre a Educação Ambiental e a compreensão das políticas ambientais caboverdianas, se dá pela pouca representatividade do campo científico em Cabo Verde, em que há poucos atores que fundamentam o campo da Educação Ambiental no país, o que torna um elemento dificultador nos processos de discussões internas no país ou que atuem de forma efetiva na inserção da Educação Ambiental, seja na Educação formal e não formal. Nesse sentido, as referências no campo da Educação Ambiental acabam por ser de ONG'S ou de contextos diversos no campo internacional, que vivem as suas experiências e estudos a nível global, contudo, esses acabam por não conhecer a realidade local de Cabo Verde, ou que não exercem pressão para que o governo atue de forma mais efetiva para a implementação da Política Nacional de Cabo Verde.

Ao analisarmos o cenário do acesso a política pelos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, em que não obtiveram acesso, conhecimento aprofundado sobre o texto da política, nota-se que estes professores compreendem a sua importância ao estabelecer relação com o seu cotidiano, prática pedagógica, e dessa forma, temos que estes professores atuam no contexto da prática, são produtores de política nas escolas em que atuam partindo do pressuposto que a sua interpretação das políticas educativas concernentes a variável ambiental ocorrem a partir da sua formação, experiências, documentos curriculares, crenças pessoais e valores com intuito de sensibilizar a coletividade sobre as questões ambientais e desenvolver habilidades e modificar atitudes em relação a natureza/meio ambiente.

Partindo dessa compreensão dos professores, temos que as políticas educativas e as políticas podem ser criadas e recriadas a partir da importância dada por estes na inserção da Educação Ambiental e na interpretação dada por esses atores, isso considerando o ambiente em que se dá a implementação, o processo de coordenação, a comunicação entre as partes envolvidas, a gestão dos recursos, os receptores da política a que a política quer alcançar, esse processo de interpretação da política, criação e recriação é um processo complexo e interfere em como as políticas são traduzidas ou serão traduzidas em ação (Hill, 2006).

Outra questão preocupante se dá no relato de que muitas vezes o acesso as discussões em torno das temáticas ambientais ou da Educação Ambiental ocorra por meio das Organizações Não Governamentais (ONG's) como destacado pelos professores em alguns momentos. Essas ponderações apontam para a ineficácia ou omissão do papel do estado na articulação entre o dever do estado e o papel da escola que pode ser um fator de enfraquecimento de soluções e resoluções das questões ambientais no país, partindo da compreensão que a escola é um dos espaços ativos de formação e troca de experiências que potencializam discussões em torno de questões como a Educação Ambiental.

Ao contrário, a inserção da Educação Ambiental na escola poderia ser direcionada para a cidadania ativa, considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade, sendo um meio da ação coletiva e organizada, em que se busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais em Cabo Verde. E ainda, a Educação Ambiental pode ser uma possibilidade de que os objetivos da política de forma geral possam ser propagados e

alcançados a partir dos estudantes que podem atuar como propulsores e implementadores entre suas famílias, grupos sociais e outros ao ressignificar a relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente por meio de atitudes, ações que contribuam para conservação, preservação e recuperação do ambiente. Trata-se de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas — seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil — de forma separada, independente ou autônoma (Sorrentino *et al.*, 2005, p. 289).

Neste cenário, o conhecimento e acesso sobre a PNEA e as legislações sobre as políticas públicas de Educação Ambiental entre outras que são direcionadas ao direito ao ambiente são fundamentais para que com as ações do poder público em outros setores da sociedade possa alcançar a contribuição social, bem como a avaliação de medidas adotadas para a mitigação dos problemas e impactos ambientais ocorram de forma que a PNEA seja implementada de fato a atingir objetivos e superar os problemas ambientais. Dessa maneira não basta a existência de leis, normas e políticas públicas, é preciso uma gestão integradora de todos os órgãos públicos para a efetivação das ações e estratégias descritas nestas leis.

Ball (2004) afirma que, nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, houve um avanço de políticas subordinadas à racionalidade econômica, que apresentam forte influência na conversão da educação em “mercadoria” suscetível à cultura empresarial do lucro. Nessa perspectiva, “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (Ball, 2004, p. 1.108).

Esse cenário em que as políticas públicas são subordinadas à racionalidade econômica é um fator preocupante pois essas políticas podem levar à redução do financiamento para a Educação Ambiental. Isso pode acontecer, por exemplo, quando o governo prioriza o financiamento de políticas econômicas que são consideradas mais urgentes, como as políticas de redução da pobreza ou de estímulo ao crescimento econômico, o que pode dificultar o desenvolvimento de projetos e programas de educação ambiental de qualidade.

É sabido que Cabo Verde possui uma trajetória na formulação de políticas públicas direcionado as questões ambientais pós sua independência, contudo,

observa-se que as ações e objetivos traçados pela PNEA (2013-2022), na experiência e vivência dos professores não chegaram ou não chegam à escola de forma a afirmar que há um reforço institucional da Educação Ambiental. E isso pode ser um dos fatores que indique que nesse contexto, as políticas ambientais estejam subordinadas a racionalidade econômica, em que tais políticas podem refletir a ênfase em questões econômicas em detrimento de aspectos sociais, culturais e históricos, impactando a abordagem e os objetivos da Educação Ambiental.

Isso pode influenciar a forma como a Educação Ambiental é integrada à educação básica comprometendo a implementação da política nessa área. Portanto, a subordinação da Educação Ambiental à racionalidade econômica pode limitar sua abrangência e eficácia, desconsiderando aspectos fundamentais para uma educação abrangente e holística, estando em desconformidade com a própria PNEA que reitera o caráter de um processo contínuo e permanente, devendo ser trabalho de forma transversal e interdisciplinar no sistema público de ensino formal.

Como supracitado, no capítulo de encaminhamentos metodológicos da presente tese, um dos aspectos desta pesquisa se dá no sentido de compreender a implementação da política com a intencionalidade de investigar um dos itens presentes no Plano Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde que apresenta o “2. Reforço da capacidade institucional da Educação Ambiental” (PNEA, 2014, p. 320), sendo um dos itens que foram estabelecidos na PNEA e que contribui para o trabalho e o fortalecimento da Educação Ambiental na educação básica. Nesse sentido, buscou-se aprofundar sobre o acesso dos professores a esta política e a sua compreensão da PNEA, buscando citar os tópicos da PNEA sobre o reforço da capacidade institucional de Educação Ambiental para verificar se por outra possibilidade de inferências pudesse emergir ou que os professores podem trazer informações que contrapusesse a primeira subcategoria do acesso a política, partindo que estes em sua maioria desconhecem as políticas nacionais caboverdianas para a Educação Ambiental. Nesse sentido, formou-se a subcategoria que se refere a compreensão das linguagens da política.

As inferências sobre a compreensão das linguagens da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores são descritas e apresentadas na Tabela 09 a seguir:

TABELA 09 – COMPREENSÃO DAS LINGUAGENS DA POLÍTICA

Categoria	Subcategoria	Descrição
Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde	Compreensão das linguagens da política	P01 – “Esse reforço não é o que de fato ocorre. Acho que poderia ter mais iniciativa, mais interação com isso. O reforço é bastante quase ineficiente. Nós não trabalhamos com a política ambiental. Eu acho que deveria ser, mas não está atualmente. Não está a ser aplicado neste caso. Nós vemos, verificamos algumas citações nos livros relativamente à educação ambiental, mas não temos espaço suficiente para trabalhar com isso. Então, o Ministério não nos organiza dessa forma para termos um reforço para essa educação ambiental. Então, há citações, mas não há uma organização correta dos conteúdos para podermos aplicar esse reforço”.
		P02 – “tanto os governantes devem fazer a sua parte, não só simplesmente falar que nós precisamos fazer, ou criar políticas, porque aqui em Cabo Verde, acho que é uma moda, muitas leis, e na prática nós não vemos essas leis sendo cobradas, sendo feitas. Nós não vemos isso na prática, então acho que deveria ir mais além, não era só colocar um papel para ficar bonitinho e dizer que Cabo Verde faz isso”.
		P03 – “Existe o reforço, sim. Porque temos, muitas vezes, algumas incumbências do Ministério, em discutir esse tema em semana cívica, concursos ambientais, porém chega de hoje para ser realizado em dois dias. Mas, muitas vezes, é a teoria, a prática agora que necessitamos neste momento, temos grandes parceiros, tanto privados e públicos, que tem a ver com o governo, mas públicos, minoria, mas tem tido um esforço, sim, nessa área por meio principalmente das ONG’s.
		P04 – “é mais na teoria, para você dar conteúdos aos alunos. Não para fazer aquela educação ambiental em si, a gente subentende que é Educação Ambiental. Tipo, o que é isso? O que são os recursos? Fazendo recursos. Até para ficar na teoria. Porque, na verdade, por exemplo, eles reduziram o tempo de ciências para dois tempos. Então, o programa, você só trabalha os conteúdos teóricos. Não tem aquele tempo exato para haver práticas, para os alunos perguntarem, as coisas que podem ter. Eu não vejo essa. Realmente, eles estão preocupados com isso, mas só para ver no papel”.
		P05 – “Penso eu que estas coisas tinham uma meta para o ano de 2022. Eu como professora do ensino do Ministério da Educação há mais de 8 anos, nunca, em São Vicente, houve uma formação de professores nesse sentido.
		P06 – “Quando é uma coisa pública, por mais que haja até financiamento, como tu viste no plano nacional de educação ambiental, tinha lá uma tabela com todos os milhões de escudos que deveriam ser disponibilizados para cada atividade. Mas onde foram parar esses milhões de escudos? Não se sabe. Uma coisa pública acaba por serem utilizadas por outra coisa, penalizadas por outras coisas? Não sei. Quando é uma coisa privada, a gestão é mais eficiente. Eles recebem aquele dinheiro, por exemplo, as ONGs. A biosfera conheço bem porque vim trabalhar com eles. Eles recebem financiamento exterior, mas vem uma equipe certificada para gastar o dinheiro naquilo que tem que fazer. Daí serem mais

efetivos nas atividades de educação ambiental, porque têm que prestar contas. Claro que prestar contas não é o objetivo principal deles, mas são eles os principais porque efetivamente têm essa gestão mais eficaz (...) Eu acho que como não há uma linha condutora apesar de haver o plano nacional, a gente não discute o plano nacional de educação ambiental, por exemplo, em reuniões pedagógicas de grupo ou nas reuniões pedagógicas, acho que nunca discutimos assim, acho que pelo menos aquilo que me lembro de ter estado presente em reuniões de coordenação e se conseguia, nunca houve uma abordagem que há, porque existem sempre outros pontos para serem discutidos, falam-se das visitas de estudo, outras coisas, dos trabalhos de grupo, de coordenar, tudo isso. Mas assim, objetivamente, acho que nunca tivemos uma reunião em que os professores tivessem discutido como incorporar, nas nossas práticas pedagógicas, esse Plano Nacional de Educação Ambiental.

Fonte: Autor (2024).

Observa-se e se confirma com a subcategoria do acesso a política que nas inferências dos professores que estes desconhecem os objetivos, diretrizes da Educação Ambiental, o que interfere sobre a elaboração de projetos e propostas de Educação Ambiental na escola e, ou ainda, avaliar o trabalho da Educação Ambiental na escola. À vista disso, fica notável que nas inferências desses professores que a PNEA ficou centralizada apenas na sua formulação e mantida como amparo legal do Estado, tendo pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar em sua formulação e construção de estratégias de forma contínua e/ou permanente para sua implementação de fato no contexto da prática.

Constata-se na inferência que o professor “P01- Esse reforço não é o que de fato ocorre. Acho que poderia ter mais iniciativa, mais interação com isso. O reforço é bastante quase ineficiente. Nós não trabalhamos com a política ambiental. Eu acho que deveria ser, mas não está atualmente. Não está a ser aplicado neste caso. Nós vemos, verificamos algumas citações nos livros relativamente à educação ambiental, mas não temos espaço suficiente para trabalhar com isso. Então, o Ministério não nos organiza dessa forma para termos um reforço para essa educação ambiental”

Nesse contexto, Ball (1994) afirma que política ao mesmo tempo que são processos, também são resultados. A despeito do discurso da descentralização, crescem as políticas centralizadoras de administração. Nesse cenário, observasse a falta da participação popular e anterior à elaboração da legislação e após a aprovação das estratégias e ações descritas nos textos da política. Políticos e atores que implementam as políticas estão cada vez mais distantes e desconectados dos

destinatários, dos que “receberão” a política. O elemento de controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores e/ou os sujeitos que serão afetados pela política.

Conforme inferência do professor “ P06 (...) *Eu acho que como não há uma linha condutora apesar de haver o plano nacional, a gente não discute o plano nacional de educação ambiental, por exemplo, em reuniões pedagógicas de grupo ou nas reuniões pedagógicas, acho que nunca discutimos assim, acho que pelo menos aquilo que me lembro de ter estado presente em reuniões de coordenação e se conseguia, nunca houve uma abordagem que há, porque existem sempre outros pontos para serem discutidos, falam-se das visitas de estudo, outras coisas, dos trabalhos de grupo, de coordenar, tudo isso. Mas assim, objetivamente, acho que nunca tivemos uma reunião em que os professores tivessem discutido como incorporar, nas nossas práticas pedagógicas, esse Plano Nacional de Educação Ambiental*”. Constata-se que não tem como haver uma contestação de seus significados e sua aplicabilidade no contexto da prática, partindo do pressuposto que a Política Nacional de Educação Ambiental não chegou ou não foi divulgada, debatida e pensada com os que desenvolvem o processo educativo para que a Educação Ambiental fosse de fato inserida e implementada a partir do texto da política que possui metas, objetivos e ações estabelecidas.

Contudo, isso não significa dizer que não há trabalho com a Educação Ambiental na escola. Se os processos originários no texto da política fossem implementados de modo colaborativo, participativo, integrado com o apoio institucional nas diversas instâncias que compõem o sistema educativo e/ou escolas e participação da comunidade escolar, talvez alcançasse outros sentidos na efetividade desta política.

Nesse contexto, os professores elencam que o reforço institucional em torno da Educação Ambiental vem se configurando na escola, por meio dos livros didáticos ao trazer citações acerca da Educação Ambiental e temáticas; realização de práticas que muitas vezes são pontuais em semana cívica concursos vindos do Ministério Da Educação e/ou Meio Ambiente, atuação das ONG's. Contudo, é retratado que os recursos para o trabalho com a Educação Ambiental que é previsto e descrito na PNEA (2013-2022) não disponibilizados para a implementação da política, somando-se a inexistência de formação inicial e continuada dos professores para o trabalho

com a Educação Ambiental e ainda, a burocratização e precarização do trabalho docente com redução da carga horária das disciplinas, a que obriga os professores a aderirem mais turmas para completar as suas carga horárias de trabalho.

Esses elementos são pontos importantes para analisar a compreensão das linguagens da política no que se refere ao fortalecimento do reforço institucional da Educação Ambiental na escola, contudo, no entendimento dos professores essas exigências e demandas acabam por tornar fragilizado e precário o trabalho com a EA, por falta da execução efetiva das ações e estratégias para a implementação de acordo com a PNEA, tendo o estado um papel crucial para sua implementação pois para a implementação requer processos de formação, recursos financeiros, materiais pedagógicos, planejamento e organização dos profissionais que atuam na escola para sua efetivação, entre outras ações.

Ao compreender-se que os textos políticos “representam” a política pois estes são construídos a partir de um conjunto de normas e princípios jurídicos que visam direcionar a ação do Estado para alcançar objetivos específicos de interesse público, é preciso considerar muitas vezes, que estes “não são” a política de fato no interior das escolas, em que são integradas e articuladas para sua implementação por meio do currículo escolar e/ou nas práticas pedagógicas. É essencial atentar para o fato de que a escola e os profissionais que atuam nela, também são produtores de política, ou ainda, a escola é um local de criação e recriação das políticas, e isso se dá “na articulação dos grupos de interesse, que constituem a micropolítica na escola” (Ball, 1994).

E nesse sentido, fica notável que esses professores criam e recriam estratégias na micropolítica a partir da sua formação, experiências, documentos curriculares, crenças pessoais e valores, ou seja, atuam na Educação Ambiental por outros instrumentos a partir da política ou da compreensão e importância por estes para as questões ambientais. Entretanto para que essa criação e recriação da política alcance os seus objetivos se torna desafiador pois para que a Educação Ambiental se dê na forma da transversalidade e interdisciplinaridade ela deveria ter a participação e compreensão de todos os profissionais que atuam na escola sobre a importância do trabalho com a Educação Ambiental como dimensão da educação e que esse processo possa formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender as questões ambientais e agir de forma responsável para a construção

de um mundo sustentável, ressignificando a relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente, a fim de que possa haver mudanças de ordem social, cultural, econômica, política e ambiental que fortaleça a defesa, conservação, proteção e recuperação da natureza/meio ambiente em Cabo Verde, que é assolado por inúmeros problemas e questões ambientais a que se destacam a desertificação, a escassez de água, a degradação do solo e a gestão inadequada dos resíduos que são acentuados pela ação do ser humano.

Nesse cenário, observa-se que a Política Nacional de Educação Ambiental em Cabo Verde acaba por não ser discutida em profundidade com os implementadores e/ou professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente que representam o estado ao promover ações e as estratégias originários das políticas e leis em sua implementação. Segundo o professor “P02 – *“tanto os governantes devem fazer a sua parte, não só simplesmente falar que nós precisamos fazer, ou criar políticas, porque aqui em Cabo Verde, acho que é uma moda, muitas leis, e na prática nós não vemos essas leis sendo cobradas, sendo feitas. Nós não vemos isso na prática, então acho que deveria ir mais além, não era só colocar um papel para ficar bonitinho e dizer que Cabo Verde faz isso”*. Partindo dessa inferência, nota-se que os professores fazem colocações que buscam trazer uma análise crítica do contexto na escola em que atuam para argumentar sobre a ausência e/ou como ocorre o trabalho com a Educação Ambiental na escola, partindo das orientações e recomendações dos órgãos gestores da educação.

Nesses relatos observa-se a ineficácia do estado no que tange ao reforço institucional da Educação Ambiental nas escolas, pois não se observa ações e estratégias pensadas e organizadas de forma deliberada e planejada em conjunto com as escolas para que as ações sejam realizadas acompanhadas e avaliadas, impedindo a identificação de falhas e o aprimoramento das práticas.

Ao compreender as inferências dos professores quanto ao acesso a PNEA e também sobre as suas compreensões acerca das linguagens da política no elemento que se buscou analisar o Reforço Institucional da Educação Ambiental nas escolas, buscou-se apreender também as concepções e inferências sobre o posicionamento e análise crítica destes em relação ao contexto da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde nas escolas. As inferências dos professores acerca desta

subcategoria ‘Análise crítica do contexto’ são descritas e apresentadas na Tabela 10 a seguir:

TABELA 10 – ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEXTO DA ESCOLA

Categoria	Subcategoria	Descrição
Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde		<i>P01 – “Dependendo do que nós queremos fazer, por exemplo, nós temos que pedir a outros ministérios também. Por exemplo, anteriormente quando estávamos desenvolvendo um projeto de Educação Ambiental na escola, nós tivemos que ter um contato direto com o Ministério do Ambiente. Para ter apoio. Mesmo que era um trabalho que íamos fazer dentro da escola, mas nós tínhamos que ter a participação do Ministério do Ambiente para eles ajudarmos no processo da plantação, da limpeza, eliminação dos resíduos da escola, que era muito lixo. Então, teríamos que pedir o apoio do outro Ministério, Ministério do Ambiente. Direcionado ao ambiente. (...) antigamente eles promoviam várias formações, várias interações com outras ilhas, então atualmente eles estão a cortar muito dessas interações, tanto a nível ambiental. Não há essa troca de experiências com outros. Então é necessário que haja uma atualização, haja uma formação contínua dos professores de até mesmo, para não ficarmos com somente os mesmos dados, os mesmos efeitos. Então essa atualização deveria ser feita de uma forma geral, em parcerias, em congressos, em fóruns. Nós deveríamos juntarmos, debater sobre isso. Então é necessário que haja maior formação dos professores.</i>
	Análise crítica do contexto	<i>P02 – “a minha percepção é que muito se fala ali na comunicação social, os políticos abordam muito esse tema, mas na prática não é o que se observa” (...) nós temos que colocar as leis na prática, fazer políticas mesmo a sério, não só colocar no papel, não só sair na mídia, mas também dar mais espaço as escolas, porque nós fazemos essas críticas, mas nós mesmos, os professores, muitas vezes sentimo-nos de mãos atadas, porque o ministério nos cobram muito sobre o cumprimento do programa, o programa é extenso, a carga horária é reduzida, então muitas vezes isso acaba sobrecarregando, mesmo que nós pretendemos, mesmo que nós temos a intenção, a vontade de fazer alguma coisa, é muito complicado, nós não podemos parar, por exemplo. No dia do ambiente, por exemplo, nós podemos fazer várias atividades para comemorar esse dia e chamar a atenção, mesmo tendo em conta que nós não podemos ficar ali todos os dias a fazer atividades, mas pelo menos que nesse dia, ou nos dias comemorativos, embora partindo da opinião que não deve ser só nas datas comemorativas, mas pelo menos nessas datas chamasse a atenção dos alunos, mas o ministério já nos proíbe de parar atividades ativas para fazer outros tipos de atividades, então é complicado, mas para mim, é isso, é colocar as políticas mesmo, ações, colocar isso na prática, também, e educação principal, nós estamos a precisar disso, é uma educação ambiental”. (...) eu fico mais irritada, a parte que me tira do sério é que querem atividades para ontem. Simplesmente viram que o pessoal discorda do</i>

	governo, saiu uma pesquisa que a porcentagem de estudantes que sabem o que são as mudanças climáticas é menor de 40%, e aí, enviaram um projeto para escola pois acham que nós temos que fazer milagres, em uma semana, enviaram um projeto sobre mudanças climáticas, e nós estamos durante essa semana com vários assuntos, é formação, é preparação metodológica, coordenações, e temos que pensar em uma ação rápida pois é pra aplicar na próxima semana. Todas as direções das escolas estão com os cabelos de pé, literalmente, porque é obrigatório, é a nível nacional, normalmente nós temos apenas uma semana cívica, mas dependendo da direção, às vezes nós temos somente dois a três dias no máximo, às outras já temos apresentação do programa e dos professores, e essa semana tem que ser toda semana, a nível nacional, todo mundo a trabalhar, e para enviar os resultados, porque eles querem ver os resultados, para falarem que fizeram alguma coisa, para mudar a expectativa do governo da próxima vez, para falar, o governo está a trabalhar a Educação Ambiental e realmente está a fazer alguma coisa para estarmos mais preparados”.
	P03 – “O governo deveria sim falar sobre a política de educação ambiental com os conselhos e escolas, eu culpo o governo, o nosso governo aqui, deixa muito a desejar, só falar, fala, fala, mas prática, nada” (...)
	P04 – “Acho que realmente a educação ambiental precisa passar um pouco pelos professores e pelos gestores, antes de passar para as crianças, porque realmente eles não têm essa noção da importância”.
	P05 – “se for falar em termos de implementação, deixa muito a desejar pois a política não é discutida. Principalmente nas escolas. Há que, na minha opinião, há que divulgar mais, há que dar mais informação, mas também temos que implementar na prática. Porque se for só falando, falando, só na conversa, e muitos não acreditam, não querem ver, mas, por exemplo, se fizermos alguma coisa mais concreta, aí sim, eu acho que pode surtir mais efeito”.
	P06 – “a troca de informações é muito importante. E, às vezes, a política não se faz com base naquilo que a ciência também vai descobrindo, não atualiza. E acho que é um grande erro, nós continuarmos a discutir se há alterações climáticas ou não, e o que é que fazemos”.

Fonte: Autor (2024).

É inegável o quanto a compreensão dos professores participantes sobre a importância do trabalho educativo com a Educação Ambiental no contexto e no currículo escolar conforme as subcategorias anteriores, pois vê-se que estes demonstram a relevância do valor e potência desse trabalho para os dias atuais e para as gerações futuras. Contudo os professores apresentam críticas indignações quanto a não realização do trabalho quanto coletivo da escola e não atuação do Estado para

que o trabalho com a Educação Ambiental seja abordada de forma contínua e permanente na escola.

Nesse seguimento, a análise crítica presente nas inferências dos professores se dá em opinião a ruptura entre ações efetivas entre o poder do Estado e as instituições de ensino. A ruptura se dá pelo fato que o estado não faz a política acontecer, ao se isentar e se omitir no sentido de não promover formação contínua e permanente dos profissionais que atuam nas escolas, não viabilizar recursos financeiros e materiais pedagógicos para que a Educação Ambiental tenha esse reforço institucional conforme a PNEA.

Segundo as inferências dos professores, o fato do estado por meio de suas instâncias ao não propor ações de forma contínua e permanente em conjunto com as escolas e com todos os coletivos de profissionais que atuam nas escolas públicas por meio do sistema público de ensino, a política pode ser enfraquecida e ser fragilizada, pois, percebe-se que não é consensual a realização de atividades que contemplem a Educação Ambiental ou quando não se tem apoio institucional necessário para a sua implementação.

Uma contribuição e inferência que se destaca se dá pelo professor “P04 – *“Acho que realmente a educação ambiental precisa passar um pouco pelos professores e pelos gestores, antes de passar para as crianças, porque realmente eles não têm essa noção da importância”*. Partindo da premissa que todos atores envolvidos desde o Estado e os que atuam diretamente na implementação nas escolas deveriam conhecer o texto, objetivos e finalidades da política afim de alcançar resultados que contemplem o que quer ser alcançado a curto, médio e longo prazo a fim de mostrar de fato que as políticas públicas ambientais caboverdianas estão sendo implementadas.

Nesse sentido, a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental não deve ser apenas uma ação que parta da intencionalidade apenas daqueles que desejam trazer sentido para ação pedagógica a partir de questões ambientais tais como os professores que atuam na escola, pois como afirma Hill (2006, p. 68), “os fenômenos sobre os quais se devem basear as ações são produtos de negociações e compromissos”. Nesse sentido, cabe ao Estado e as instâncias e/ou setores que estão na gestão educacional do país garantir os mecanismos e subsídios para que

em conjunto com as instituições de ensino a PNEA e as políticas educativas de Educação Ambiental sejam implementadas.

Lascoumes e Galés (2012) reafirmam que o estudo da implementação nasce para analisar fracassos das políticas públicas intervencionistas, que podem ser causados, segundo os autores, pela falta de efetividade em que “as decisões não chegam a provocar ações concretas ou suficientes”, pela ineficácia “a concepção da política não repercute como esperado” (Lascoumes; Galés, 2012, p. 67). Hill (2006) também enfatiza que uma forma da política não ter sucesso é não dotá-la de orçamento e estrutura suficientes para implementação, o que também pode resultar em falta de efetividade, ineficácia ou ineficiência.

Lima e D’Ascenzi (2013), asseveram que a consequência disso é que os trabalhos nesse campo giram em torno da definição de variáveis que expliquem o sucesso ou o fracasso da implementação da política. Nesse sentido, a essa subcategoria que se dá na análise crítica do contexto em relação a interpretação da PNEA que se dá no sentido de fomentar o debate sobre o acesso à política e a compreensão das linguagens da política. Essas discussões sobre como os professores interpretam a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde recaem sobre o papel do Estado e das instituições que o compõem e suas funções.

Pinto (2006) contribui com a discussão ao afirmar que a chave para que as Políticas de Educação Ambiental sejam efetivas e implementadas de fato de acordo com seus objetivos deverão dar-se, pelo menos, três condições necessárias: que os implicados (políticos, técnicos e cidadãos) queiram, saibam e possam. Em que o,

- “Querer” significa clarificar politicamente se é ou não de interesse para os governantes abrir os canais para a definição coletiva duma estratégia nacional de educação ambiental. É necessário clarificar se o governo ou o organismo responsável tem as condições para avançar para um processo de participação democrática; a sociedade civil também tem que “querer” participar e isso nem sempre se pode assegurar. Se assim não for, pode-se criar um documento formalmente muito interessante, no entanto não terá uma aplicação prática coerente e consequente, ou o processo nunca chega a terminar, finado sempre no âmbito das intenções e reconhecimento moral.
- O “saber” reconhece o necessário investimento na formação dos políticos, dos técnicos e dos cidadãos, nas habilidades sociais, nas estratégias e na resolução dos conflitos que implica uma dinâmica social participativa. Afirma-se, cada vez mais, a necessidade de investir em programas de educação e dinamização socioambiental orientados a diferentes atores e coletivos sociais, como forma de criar as condições «a participar aprende-se» e motivar a participação «o “querer”» dos cidadãos nas políticas orientadas à sustentabilidade, deficitárias, em geral, de um enfoque sócio educativo.
- O “poder” requer que os atores políticos deixem a retórica democrática e assumam a posta em marcha de iniciativas sociais e normativas que

permitam e facilitem a participação social mais além das modalidades tradicionais e conservadoras limitadas a procedimentos de informação e consulta (Pinto, 2006, p. 99).

Nesse sentido, a implementação das políticas ambientais envolve a participação e responsabilidade ativa dos políticos, técnicos, comunidade científica, ONGs, e comunidade civil em geral no que se refere ao querer, saber e poder sobre a atuação na Política Nacional de Educação Ambiental. Contudo, a falta de objetividade na delimitação de competências de cada um quanto ao processo de implementação da política, tem levado ao que Lilian Machado (2014) chama de “ingovernabilidade por sobreposição ou omissão”. E mesmo estando a política deliberada, estas nem sempre são acompanhadas de capacidade institucional, administrativa e financeira segundo as inferências dos professores conforme Tabela 10. Observa-se na inferência do professor “P05 – se for falar em termos de implementação, deixa muito a desejar pois a política não é discutida. Principalmente nas escolas. Há que, na minha opinião, há que divulgar mais, há que dar mais informação, mas também temos que implementar na prática”

Nesse sentido, Giaretta, Fernandes e Philippi Jr. (2012), confirmam a persistência de muitos problemas para efetividade da implementação das políticas ambientais se dá pela, i) baixa capacitação os servidores públicos; ii) limitação de recursos financeiros; iii) ausência de prioridades políticas frente à questão ambiental; iv) ausência de divulgação de informações aos envolvidos no processo de gestão ambiental; v) pouca ou inexistente participação da sociedade nos processos de tomada de decisão.

Nessa subcategoria, na qual se discute a análise crítica do contexto, contata-se que a legislação tem sido desconhecida pelas pessoas, ficando em alguns casos somente aos olhos de especialistas que manipulam e desvendam os caminhos no labirinto complexo das normas jurídicas. Assim, a política que deveria ser uma atribuição do Estado, em conjunto com os setores em que são direcionadas as políticas para promover concepções de justiça e garantir o bem-estar da população por meio dessas políticas, torna-se um possível instrumento de dominação e passa estabelecer iniquidades sociais ou aumentar ainda mais as desigualdades sociais quando pensadas as questões ambientais que afetam a vida dos caboverdianos, quando o poder público por meio do Estado se distância do exercício pleno de

implementação da políticas a partir de suas metas e objetivos anteriormente formulados.

6.3 Configuração e Inserção da Educação Ambiental nas escolas Públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde

Esta seção se direciona a apresentar e analisar as inferências dos professores em relação a forma como a Educação Ambiental está configurada e inserida no contexto das escolas públicas da Ilha de São Vicente em que estes professores atuam. Essa categoria é nomeada como Configuração e inserção da Educação Ambiental, tendo como subcategorias e/ou categorias posteriori as temáticas: Apoio Institucional, Educação Ambiental no Programa escolar, Planejamento da escola e Participação das ONG's.

A Educação Ambiental, como campo teórico em construção e também como dimensão da educação tem sido apropriada, configurada e inserida de forma diferenciada no contexto escolar pelos diversos atores que compõem o sistema educativo, seja por meio dos debates e discursos em defesa da EA, os referenciais teóricos ou por meio das práticas pedagógicas que se dão de inúmeras formas no sentido de conceber e praticar a ação educativa nesse campo. Nesse sentido, as categorias a serem analisadas retratam a partir das inferências dos professores elementos importantes que contribuem para ter-se uma visão de como a Educação Ambiental está inserida e configurada nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em que esses professores atuam.

As inferências e descrições acerca da subcategoria/categoria posteriori 'apoio institucional' são descritas e apresentadas na Tabela 11 a seguir:

TABELA 11 – CONFIGURAÇÃO E INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO APOIO INSTITUCIONAL.

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – “Nós precisamos ter maior apoio nesse nível de recursos e financiamento, ter mais apoio por parte do Ministério, também, no caso, por exemplo, de direções políticas ambientais. E debater com outras organizações. Nós, por exemplo, como nós falamos sempre, nós temos aquele tempo, o prazo para cumprir. Então, se talvez já houvesse mais espaço, mais engajamento, nós poderíamos organizar, nós poderíamos ter mais esse contato e procurar melhores alternativas, desenvolver, falar um pouco sobre as

Configuração e Inserção da Educação Ambiental	Apoio Institucional	políticas ambientais, tentar desenvolver mais atividades nesse caso. Então, é necessário esse apoio também governamental” (...) nós temos a liberdade para desenvolver alguns projetos, alguns programas de atividades que nós queremos fazer. E, nesse âmbito, nós tentamos. O que nos dificulta, às vezes, são os subsídios. Então, temos um prazo para entregar os subsídios. Então, aqui, as escolas em São Vicente não têm autonomia. Então, o processo tem de ser feito todo anteriormente, para ser enviado para a capital para liberação do subsídio. Então, às vezes, o que nos dificulta é conseguir esse subsídio no tempo certo. Então, nós fazemos um programa, as atividades direcionadas para o ano letivo, mas, de acordo com o programa que nós temos que cumprir, também, às vezes, acabamos por atrasar-nos na organização dos subsídios e depois já não conseguimos ter o subsídio e há tempo. (...) depende, às vezes a autonomia não muita, pois os recursos não são muitos, então nós somos obrigados a refletir ou minimizar todas as atividades que nós poderíamos criar. A nível da escola, a maior parte dos subsídios então vai para algumas áreas, como eu já disse, a escola é uma escola técnica, então ela promove mais atividades técnicas, então, no nosso caso, o subsídio já para a realização desses trabalhos com a educação ambiental já é menor, então ficamos com um déficit na atuação ou de engajamento (...) E às vezes era simplesmente uma menção, uma divulgação, assim, na página da escola e por cima já o trabalho. Não sei se vocês viram as fotos que nós mandamos, conseguimos fazer uma pintura na parede da escola, conseguimos fazer plantações, conseguimos limpar uma área que era bastante degradada, mas uma grande área, que estava cheia de lixo e quisemos avançar com aquele espaço para fazer uma área de plantação, mas a divulgação não houve. Não houve divulgação por parte da escola, não houve apoio até no sistema de projetos de regas e tudo.” P02 – “Essa nova direção está bem aberta a projetos. A nova direção quer uma escola mais dinâmica. Inclusive, no ano passado, quando teve uma aluna que acabou por participar no Ocean Race, que aconteceu aqui em Cabo Verde, ela logo entrou em contato comigo e outros professores para fazermos um projeto ligado a essa parte ambiental para implementarmos na escola. Então, na outra direção também, só que ficou só um ano. Mas desde esse momento eu acho que estamos incentivados a fazer coisas novas e se precisar, a escola nos apoia ou tenta procurar parceiros” P03 – “Temos os professores que acabam por contribuir, são os professores da educação artística. Além de nós, de ciências, são eles os de artes. Temos a área de química, físico-química também, que muitas vezes acabam por apoiar, porque temos uma coordenadora de núcleo, de físico-química com ciências. Então já temos um apoio de ciências, físico-química e também da educação artística (...) se for alguma atividade do Ministério, temos. Temos apoio. Suporte, como eu disse, os materiais liberados que acabam por enviar. Os responsáveis dos transportes públicos acabam por disponibilizar os autocarros (ônibus) para visitas dos estudos. P04 – “Dos gestores, não é que eles não querem, mas também não apoiam. Não existe aquele incentivo, qualquer preocupação com o que nós fazemos em programas de

educação ambiental. Dos demais funcionários, alguns são bem acomodados. Por acaso, quando fizeram a cimeira da CPLP, nós estávamos implementando aquele projeto de plantar algumas árvores na escola. Muitos funcionários nos ajudaram. Havia um contínuo, nos ajudou bastante. Mas da escola em si, não muito. Eles não atrapalham, mas também não ajudam para fazer a diferença” (...) quando o governo realiza uma ação, por exemplo, o da semana de ação climática, tem todo um envolvimento dos gestores, dos professores, porque sabem que eles vão cobrar, mas se fosse só nós, não haveria esse engajamento, não haveria esse apoio. Acho que também eles não têm consciência da importância da educação ambiental (...), o governo promove essas ações ou alguma atividade com relação ao ambiente somente no início do ano na semana cívica. (...) nós temos só o livro. Não temos mais nada na escola. Não temos nenhum material de ciências na escola. Nada. Zero material. Nenhum local além a sala de aula. Nenhum laboratório na nossa escola, nós não temos. Muitas vezes tudo é improvisado para fazer uma atividade diferente.

P05 – “Já houve caso em que apresentamos as propostas, as atividades, e houve um pequeno engajamento, mas só que nós esperamos mais, e nessa espera de mais que nós queremos realizar, uma coisa muito bem feita, às vezes, acaba por faltar aquela outra parte da ajuda, e a nossa atividade não acaba por atingir o patamar que nós desejamos. Mas sempre que apresentamos, por exemplo, alguma ideia na direção, a ideia é bem aceita, mas só que muitas vezes também é aceita, mas acaba por nos colocar alguns constrangimentos, devido a recursos financeiros, ao que pretendemos, a perda de aula que vai haver, entre outros” (...) os recursos financeiros são muito escassos. Temos muitos grupos disciplinares, temos praticamente todos os grupos que apresentam os seus planos de atividade e às vezes a direção tem que optar por aquele que é mais necessário no momento para a escola, devido a essa falta de recursos financeiros. Então, na minha opinião, na escola não tem muitos recursos automaticamente e para implementar os projetos fica muito aquém do que era o desejado”.

P06 – “Eu sou muito da política do menos é mais, e nós não precisamos de grandes apetrechos para fazer aquilo que queremos. Temos de ter a noção que nós vivemos num país pobre, os liceus não têm grandes condições, que provavelmente encontraríamos noutro país. Mas é possível fazer, neste caso é vontade para fazer (...) claro que a direção quer que a gente propõe coisas, é tudo muito bonito, mas depois acaba por ser tudo nas costas de determinadas pessoas, e depois, enfim, não vão as coisas para a frente (...) eu noto também uma grande diferença neste que as escolas perderam a autonomia financeira. Quando eu comecei a trabalhar, achei que era uma prática que todas as escolas secundárias tinham uns X\$ montantes para algumas atividades e perderam essa autonomia e está tudo centralizado. Portanto, quando a gente quer fazer uma atividade de campo e isso implica uma deslocação, nós professores é que temos de ir atrás de alguém que partilhe esse transporte ou então pedir aos alunos, que é muito complicado e nós sabemos que cada vez está mais complicado ter dinheiro para uma atividade extra”.

Fonte: Autor (2024).

Um dos elementos que viabilizam a inserção e o trabalho na Educação Ambiental se dá no apoio institucional, pois não basta apenas surgir ideias e/ou estratégias com o objetivo de qualificar a promoção da Educação Ambiental. Como apontado pelos professores em suas inferências percebe-se que falta recursos financeiros para trabalhos com a Educação Ambiental que precisa utilizar algum material didático ou recurso pedagógico, para além do livro didático, ou seja, para que seja promovidas ações como aula de campo ou aula práticas que precise de recursos para assim fazê-las.

Nota-se também que existe uma organização do sistema educativo que reflete na escola quanto a formulação e propostas de Educação Ambiental ao ser realizadas ao longo do ano letivo que requer subsídios e as vezes o crivo e aprovação do governo para serem realizadas. Cabe ressaltar que o ano letivo em Cabo Verde inicia anualmente em setembro e encerra-se em julho. Nesse contexto, esses profissionais relatam que para realização de algum projeto de EA na escola estes devem ser solicitados no início do ano letivo por meio de projeto que pretendem desenvolver durante todo o ano letivo, isso implica, que o professor precisa planejar as ações, projetos e atividades durante um período temporal extenso em meio a um início de ano letivo que é um período que requer muitos esforços para adaptação e ter um olhar sensível para as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Isso reflete na falta de autonomia das escolas como afirma o professor “P06 - as escolas perderam a

autonomia financeira”. E ainda, é constatado que além da falta de autonomia financeira, alguns subsídios financeiros são direcionados e priorizados nas áreas técnicas em detrimento de outros projetos como os da Educação Ambiental.

Nesse contexto ainda, é percebido pelos professores como um movimento enfraquecido ao relacionar o apoio institucional, o facto de que o governo e os órgãos responsáveis pela educação em Cabo Verde, promovem ações pontuais e mecânicas de Educação Ambiental na escola, sendo mencionado pelos professores quanto as incursões de projetos em início de ano letivo, ou concursos a serem realizados de forma corriqueira, em que muitos destes são para divulgação de resultados por meio de retrato, imagens e vídeos nas páginas oficiais do governo para expor as ações que são realizadas. Contudo, o registro por meio de recursos visuais como fotos e vídeos não retratam como o trabalho de facto foi realizado, que dessa forma contraria a própria Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde, que reitera a inserção e configuração da Educação Ambiental no sistema de educação formal. Sendo assim, compreende-se que este processo deve ocorrer de forma contínua e permanente, tendo orientação quanto a interdisciplinaridade e transversalidade no ensino e nas práticas pedagógicas.

É notável que quando se direciona o trabalho no coletivo por meio de parcerias, trocas e de modo colaborativo, isso contribui para o fortalecimento da Educação Ambiental e para se pensar e repensar as práticas pedagógicas e desmistificar o senso comum, onde prepondera a fragmentação entre o ser, o agir e o pensar, que se instaurou como uma crise da cultura ocidental, que durante a modernidade, esqueceu-se o nosso vínculo indissociável com o ambiente, negando, assim, a própria história da humanidade. Nessa tessitura a EA era suspendida para ser estudada como objeto além do homem, partindo do paradigma positivista e/ou pragmático.

No contexto atual, é indispensável que o trabalho com a Educação Ambiental rompa com algumas amarras epistemológicas que têm por base a fragmentação entre o ser, o agir e o pensar, impregnadas em nossas ações e hábitos instaurados, por meio dessa cultura que se alinha aos princípios do sistema capitalista tendo como objetivo promover o crescimento económico e o lucro acima de tudo. Na contramão do sistema capitalista, a Educação Ambiental tem como objetivo promover a conscientização sobre os problemas ambientais e a importância da sustentabilidade, se colocando como uma ferramenta de grande relevância diante desse cenário ao

buscar educar as pessoas para que elas possam tomar decisões conscientes e responsáveis sobre a relação com a natureza/meio ambiente.

Esse processo de educar e nos reeducar para ressignificar a relação entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente, deverá se mostrar através da ação com conhecimento e pela capacidade de optarmos pelo compromisso com o outro, com a sua subjetividade e, antes de tudo, com a sua maneira de ser no mundo e estabelecer nele as suas mediações vivenciais que o realizam como ser social e como ser da cultura, pois,

educar é negar o senso comum de que temos `uma minoria consciente'. [...] é entender que não podemos pensar pelo outro, para o outro e sem o outro. A educação é feita com o outro que também é sujeito, que tem sua identidade e individualidade a serem respeitadas no processo de questionamento, dos comportamentos e da realidade (Loureiro, 2006, p. 28).

Nesta concepção, temos que a Educação Ambiental é necessária e cada vez mais urgente diante do cenário de crise ambiental em todo mundo, sendo um instrumento riquíssimo para a formação das pessoas para a ressignificação da relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente como um meio de ir contra a hegemonia enraizada do sistema capitalista, que está posta em nossa sociedade atual.

Nesse sentido, a Educação Ambiental não é neutra, mas ideológica. Pois se configura como um ato político, baseado em valores para a transformação social (Meira; Sato, 2005). Para isso, ela precisa partir de um conjunto de valores e crenças que sustentem essa mudança tendo como suporte e apoio institucional e se estabelecendo como uma política de estado. Carvalho (2002) reitera que a Educação Ambiental deve se afirmar como ato crítico, emancipatório e anti-hegemônica voltado ao fortalecimento da cidadania ambiental local e planetária, na perspectiva de construir sociedades democráticas, equitativas e sustentáveis (Carvalho, 2002).

Diante dessas discussões sobre a subcategoria do apoio institucional chamou a atenção quanto as inferências que os professores apontaram sobre a participação de algumas áreas do currículo escolar, mencionando que há um engajamento maior de algumas áreas e nesses apontamentos ainda chamou a atenção quando o professor (P04) afirmou que *“nós temos só o livro. Não temos mais nada na escola”*. Essa colocação chama atenção pois um dos itens que compõem o reforço institucional da Educação Ambiental na escola conforme a PNEA é o item 2.3 da política que se

refere ao “Fomento a disponibilização de recursos pedagógicos” (Mahot, 2013, p. 320). No marco legal da política, esse item sobre a disponibilização de recursos pedagógicos estava delineado para sua implementação em todos os anos que compuseram as estratégias e ações da PNEA (2013-2022).

Nesse entendimento, buscou-se compreender como a Educação Ambiental está inserida no Programa curricular e documentos que orientam o trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas e/ou sistema educativo formal de Cabo Verde. Dessa maneira essa subcategoria se apresenta por duas análises. Uma quanto as inferências dos professores participantes a qual denomina-se subcategoria a) Compreensão dos professores sobre a configuração e inserção da Educação Ambiental no Programa Escolar, e outra, pela b) Análise documental do programa curricular que faz referência a Educação Ambiental. Esse movimento nessa subcategoria de análise se deu a partir da informação dos professores em que o instrumento principal de ação do professor nas escolas públicas de Cabo Verde se dá a partir da aplicabilidade do currículo escolar por meio dos livros didáticos.

Nessa tessitura, apresentamos o item a) Educação Ambiental no Programa Escolar pelas inferências dos professores que estão descritas na Tabela 12 que compõem a categoria configuração e inserção da Educação Ambiental.

a) Compreensão dos professores sobre a configuração e inserção da Educação Ambiental no Programa Escolar

TABELA 12 – PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO A INSERÇÃO E CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO ESCOLAR.

Categoria	Subcategoria	Descrição
Configuração e Inserção da Educação Ambiental	Educação Ambiental no	P01 – “O programa novo de Ciências integradas e Ciências da Terra e da Vida, fala-se praticamente do ambiente. Tem uma parte de saúde que já se fala no final do terceiro trimestre, mas o primeiro trimestre e o segundo trimestre é praticamente do ambiente, só que como eu disse é praticamente teoria”. (...) a educação ambiental, esta sim, inserido aí nesses documentos. Promoção para educação ambiental, Sustentabilidade”.
		P04 – “Apenas nos programa das disciplinas ciências e de algumas outras. Mas, do resto de documentos, não tem. Daqueles instrumentos que nós temos na escola, não está inserido”.
		P05 – “Em termos, sim, sim. Em alguns conteúdos, em alguns conteúdos tem isso, em algumas atividades que podem ser

	Programa Curricular	<i>realizadas, tem alguns, não muitos, não sei se são dois, três, quatro e por aí, não são muitos a princípio, mas sim”</i>
		<i>P06 – “Especificamente? Não, mas de forma implícita, está. Quando estamos a falar, por exemplo, da atmosfera. Depois falamos da atmosfera em Cabo Verde. Falamos de questões locais, de bruma seca, do impacto da bruma seca, das chuvas, etc. Até aí, penso eu que implicitamente, na minha perspectiva, estamos a dar exemplo. Pois, agora fica aqui um bocadinho no limbo. É ou não é a educação ambiental? Às vezes os livros têm, lá melhoramos a matéria e depois dizem educação ambiental sobre este tema. Mas não está lá explícito o que estamos a fazer com a educação ambiental. Nem tem propostas de atividades, que sejam realizadas” (...) existem certos termos que é mais fácil dizer que implicitamente está lá a Educação Ambiental.</i>

Fonte: Autor (2024).

Constata-se nas inferências dos professores que partindo de sua experiência e de sua vivência no contexto escolar, que a Educação Ambiental está inserida no currículo escolar nas disciplinas em que atuam tendo o livro didático um aliado e instrumento para essa inserção. Os professores destacam a presença principalmente nas disciplinas ligadas a Ciências Integradas e Ciências da Terra e da Vida conforme a inferência do professor (P01). Destarte reiteram que a Educação Ambiental não se faz presente em outros documentos que orientam o trabalho pedagógico no sistema de ensino formal de Cabo Verde.

Nessa compreensão é destacado que a Educação Ambiental está presente por meio de temáticas relacionadas ao meio ambiente, sustentabilidade, e muitas vezes se subteme que está trabalhando com a Educação Ambiental de forma implícita ao tratar esses assuntos e conteúdos em sala de aula, cabendo o professor direcionar o trabalho educativo partindo desses pressupostos teóricos e metodológicos.

Nesse seguimento, no intuito de compreender como a Educação Ambiental está configurada e inserida no programa curricular escolar através do livro didático, em que os professores reiteram ser o principal instrumento de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido por eles, apresentamos no item (b) o estudo que demonstram como a Educação Ambiental está inserida pelas diversas disciplinas do currículo escolar.

b) Análise documental do programa curricular que faz referência a Educação Ambiental

A análise realizada dos livros didáticos as quais os professores afirmam que são os referenciais do Programa curricular escolar utilizado no sistema público de ensino de Cabo Verde, foram analisados partindo dos livros didáticos disponíveis no site oficial do Ministério da Educação de Cabo Verde. Dessa maneira, essa análise representa um recorte temporal mais recente pela disponibilidade dos livros de forma *online*. Cabe pontuar que os professores afirmam que os livros didáticos são ofertados de forma gratuita *online* aos estudantes pelo *site* do Ministério da Educação e os que desejarem ter os livros didáticos impressos para utilizar e consumir durante ano letivo é preciso adquirir pagando por eles. Contudo, os professores relatam que nem todos os estudantes podem adquirir os livros didáticos e nem todos tem acesso ao livro digital pois grande parte das famílias e estudantes não tem acesso a internet para consulta-los.

Para compreender outro elemento dessa análise ressalta-se que a Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano na versão originária regida pela Lei nº 103/III/90, revista em 1999 (Lei nº 113/V/99), assegurava o Ensino Básico/primário universal, obrigatório e gratuito com duração de 8 anos (8ª classes). De acordo com o Decreto-Legislativo nº 2/2010, a educação tinha caráter de obrigatoriedade e universalidade até a 10ª classe do Ensino Secundário (art.º 13) e segundo o Decreto-legislativo nº 13/2018 que alterou a Lei de Bases do Sistema Educativo segundo a alínea 3, “o estado estuda alargar a gratuidade e obrigatoriedade até a 12ª classe do Ensino Secundário” (Minedu Cabo Verde, 2018). Anteriormente a partir do 9ª a 12ª classe podia ser cobradas taxas/propinas como inscrição/matrícula, assistência as aulas, material escolar entre outros encargos, pois não tinha caráter de obrigatoriedade e gratuidade, ou seja, a educação deixava de ser obrigatória a partir da 10ª classe, ou seja, na 11ª a 12ª classes, contudo de acordo com o Decreto-legislativo nº 13/2018 começará a ser obrigatório gradativamente a partir de 2018 (Minedu Cabo Verde, 2018).

À visto disso, buscamos analisar os livros didáticos compreendendo que o livro didático é um dos instrumentos para se compreender como a Educação Ambiental está inserida e configurada no sistema público de ensino de Cabo Verde. Entretanto, o papel de mediador do ensino para que as temáticas, conteúdos e a teoria acerca da temática presente no livro é transferida como responsabilidade, e dada a

intencionalidade do professor para com o trabalho, visto que o professor orienta e conduz o processo de ensino na sala de aula.

Considerando que os livros didáticos do 1º ao 9º ano, ou, 1ª a 9ª classes denominada conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, optou-se por fazer a análise documental destes pois, os livros didáticos destas referidas séries e/ou classes estão disponibilizados de forma digital. Cabe destacar que os livros didáticos e/ou manuais escolares são disponibilizados no site do Ministério da Educação e via Manual Digital na app EV Smart Book e em < www.escolavirtual.cv > que complementam com recursos multimídia para auxiliar professores e estudantes. Dessa maneira, a seguir apresentamos a análise documental dos livros didáticos que evidenciam como as temáticas ambientais e/ou a Educação Ambiental está inserida nos livros didáticos e/ou no programa curricular das disciplinas que compõem cada ano/classe de estudo

Para essa análise dos livros didáticos foram realizadas primeiramente pesquisas por palavras e/ou conceitos que são utilizados e fazem referência a Educação Ambiental ou temáticas ambientais, tais como “Educação Ambiental”, “Meio Ambiente”, “Ambiente e/ou Ambiental”, “sustentável/sustentabilidade”. E depois foi realizada leitura dos trechos onde encontrou-se os termos relacionados as temáticas ambientais e/ou a Educação Ambiental, a fim de compreender e confirmar se estes fazem referência ao ensino da temática ambiental.

Esses termos e/ou conceitos que são próprios de discussões em torno das questões voltadas a Educação Ambiental e/ou temáticas ambientais foram organizadas e tabuladas por ano, correspondendo do 1º ao 9º ano/classe e por disciplinas que compõem a grade curricular conforme livros disponibilizados no site oficial do Ministério da Educação de Cabo Verde, conforme apresentados na Tabela 13 a seguir.

TABELA 13 – CONCEITOS E TEMÁTICAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CABO VERDE DO 1º-a A 9º-a ANO/CLASSES.

Manuais escolares		Matemática	Língua Portuguesa	História e Geografia de Cabo Verde	Ciências Integradas	Língua Inglesa	Língua Francesa	Ciências da Terra e da Vida	Físico - Química	Educação Artística	Geografia
1º ano	Educação Ambiental	*	0	*	0	*	*	*	*	1	*
	Meio Ambiente	*	0	*	1	*	*	*	*	0	*
2º ano	Ambiente/ Ambiental	*	4	*	7	*	*	*	*	14	*
	Sustentável	*	0	*	0	*	*	*	*	2	*
	Educação Ambiental	*	0	*	0	*	*	*	*	*	*
	Meio Ambiente	*	0	*	3	*	*	*	*	*	*
3º ano	Ambiente/Ambiental	*	0	*	11	*	*	*	*	*	*
	Sustentável	*	0	*	0	*	*	*	*	*	*
	Educação Ambiental	*	0	*	0	*	*	*	*	*	*
	Meio Ambiente	*	1	*	0	*	*	*	*	*	*
4º ano	Ambiente/ Ambiental	*	11	*	16	*	*	*	*	*	*
	Sustentável	*	1	*	0	*	*	*	*	*	*
	Educação Ambiental	*	0	*	0	*	*	*	*	*	*
	Meio Ambiente	*	0	*	34	*	*	*	*	*	*
5º ano	Ambiente/ Ambiental	*	2	*	12	*	*	*	*	*	*
	Sustentável	*	0	*	3	*	*	*	*	*	*
	Educação Ambiental	*	0	0	*	0	0	0	*	0	*
	Meio Ambiente	*	0	0	*	0	0	0	*	5	*
6º ano	Ambiente/ Ambiental	4	2	3	*	0	0	0	*	24	*
	Sustentável	*	1	0	*	0	0	0	*	0	*
	Educação Ambiental	*	0	0	*	0	0	0	*	*	*
	Meio Ambiente	*	1	0	*	0	0	1	*	*	*
7º ano	Ambiente/ Ambiental	*	7	16	*	0	1	8	*	*	*
	Sustentável	*	0	4	*	0	0	0	*	*	*
	Educação Ambiental	*	0	*	*	0	0	0	0	*	1
	Meio Ambiente	*	0	*	*	0	0	3	7	*	0
8º ano	Ambiente/ Ambiental	1	4	*	*	0	11	33	31	*	13
	Sustentável	*	0	*	*	0	0	2	0	*	1
	Educação Ambiental	*	6	*	*	0	0	0	0	*	*
	Meio Ambiente	*	5	*	*	0	0	2	11	*	*
9º ano	Ambiente/ Ambiental	*	26	*	*	0	11	5	13	*	*
	Sustentável	*	1	*	*	0	0	7	1	*	*
	Educação Ambiental	0	0	*	*	0	0	0	0	*	1
	Meio Ambiente	0	1	*	*	0	45	2	6	*	2
TOTAL	Ambiente/ Ambiental	0	10	*	*	0	0	32	14	*	30
	Sustentável	0	4	*	*	0	0	76	6	*	11
TOTAL		5	87	23	87	0	68	171	89	46	15

Fonte: Autor (2024).

Conforme os dados apresentados na Tabela 13, observa-se que os termos e/ou conceitos relativos a Educação Ambiental estão presentes de forma geral nas disciplinas. Para compreender os números contidos na tabela acima apresentar-se-á a descrição e análise em cada componente de forma individual e com a respectiva análise dos elementos encontrados.

A disciplina da 'Ciências da Terra e da Vida (CTV)' é ofertada do 5º ao 9º ano/classe. No 5º ano o livro didático não faz referência a conceitos e termos que demonstrem a inserção da Educação Ambiental e/ou trabalho com a temática ambiental. No 6º ano a referência ao "Meio ambiente" (1 vez) e Ambiente (8 vezes) e esses termos são descritos no texto ao apresentar os tipos de ambiente. No 7º ano, o livro didático apresenta conceitos de meio ambiente (3 vezes), ambiente/ambiental (33 vezes) e sustentável (2 vezes), em que esses conceitos 'meio ambiente e ambiente' são relacionados a conceitos da ecologia, tais como ecossistema, sucessão ecológica, comunidades, ambientes físico-químico. O termo 'sustentável' aparece (2 vezes) e faz referência a utilização dos recursos hídricos direcionando a utilização de forma criteriosa, eficiente e sustentável para não ter falta deste recurso natural visto que afeta milhões de pessoas. No 8º ano os termos meio ambiente (2 vezes), ambiente (5 vezes) e sustentável (7 vezes) são evidenciados ao tratar questões relativas a qualidade do ar, atmosfera, efeito estufa, aquecimento global e o termo 'sustentável' faz referência ao *smog* industrial (uma junção de fumaça, neblina, H_2SO_4 (ácido sulfúrico), SO_2 (dióxido de enxofre), cinzas, fuligem, entre outros) e o *smog* fotoquímico (é a poluição do ar, sobretudo em áreas urbanas, por ozônio troposférico e outros compostos originados por reações fotoquímicas, reações químicas causadas pela luz solar), trazendo indicativos e meios para reduzir as emissões de poluentes na atmosfera por meio de práticas sustentáveis. No livro didático do 9º ano apresenta uma unidade temática que direciona a trabalhar a sustentabilidade da vida na Terra e Gestão sustentável dos recursos naturais. No decorrer do livro existem várias referências ao meio ambiente (2 vezes), ambiente (32 vezes), sustentável (76 vezes) que se relacionam a Educação Ambiental e crítica ao modelo de crescimento econômico, esses termos são trabalhados a partir dos conteúdos de recursos naturais, impactos das ações antrópicas, proteção ambiental,

desenvolvimento sustentável e os impactos do desenvolvimento científico e tecnológico no desenvolvimento sustentável.

A disciplina de 'Físico-química' são direcionados as turmas do 7º ao 9º ano/classe. O livro do 7º ano faz referência ao Meio ambiente (7 vezes) e ambiente (31 vezes), as referências ao meio ambiente e ambiente no livro são relacionadas a indicativos para a Educação Ambiental ao falar sobre preservação e impactos que são causados ao meio ambiente com enfoque na reciclagem. No livro didático do 8º ano o termo meio ambiente (11 vezes) e ambiente (13 vezes), fazem relação com a preservação do ambiente e defesa dos animais em risco de extinção trazendo a problemática do descarte do lixo, se discute sobre poluição sonora (p.161) e relaciona ambiente as reações químicas (p.17, 50, 52) direcionando para o estudo da química, e ainda, o termo sustentável é apresentado no eixo introdutório do livro, no item cidadania a qual tem por objetivo promover reflexões sobre atitudes sustentáveis para a prática da cidadania. No livro do 9º ano encontramos o termo meio ambiente (6 vezes), ambiente/ambiental (14 vezes) e sustentável (6 vezes). O termo meio ambiente faz referência as erupções vulcânicas que pode ser contextualizado com os ecossistemas de Cabo Verde, visto que existem vulcões na Ilha de São Vicente, Brava e Fogo. E em 2014 houve uma erupção na Ilha do fogo que trouxe muitos impactos e destruição no ambiente. O termo ambiente faz referências a furações, secas, invasões biológicas, poluição, deflorestação, impactos esses que levam a ocorrer alterações no ambiente. O termo sustentável é trabalhado no sentido de compreender o que significa conceito e/ou significado.

A disciplina de Língua Portuguesa é direcionada do 1º ao 9º ano/classe do Ensino Básico e Ensino Secundário. No livro do 1º ano o termo ambiente aparece (4 vezes) e intenta em trazer o ambiente como local onde existe vida, que se deve cuidar e da importância de se cuidar do ambiente e dos animais. No livro do 3º ano o termo meio ambiente aparece (1 vez), ambiente (11 vezes) e sustentável (1 vez), em que o termo meio ambiente é apresentado no texto 'cada lixo no seu lugar', o termo ambiente é apontado durante o capítulo 'O Planeta é a nossa casa' que é abordado da página (44 a 83) e trabalha temáticas por meio de textos que podem ser direcionadas a Educação Ambiental ao tratar do Planeta, Lixo, poluição e mar. O termo sustentável é tratado em um texto 'o que podemos fazer' ao relacionar atitudes das crianças para se construir um mundo melhor para todos, que seja justo, sustentável e respeite os

direitos humanos e que preserve a natureza. No livro do 4º ano o termo ambiente aparece (2 vezes) se encontra no capítulo do livro 'O nosso planeta' e faz referência a origem do planeta, temperatura, surgimento da vida. No livro do 5º ano o termo ambiente/ambiental aparece (2 vezes) e o termo sustentável (1 vez), ambos fazem referência a Cabo Verde sobre o ambiente natural e a importância da sustentabilidade para o equilíbrio ambiental.

No livro didático do 6º ano de Língua Portuguesa o termo meio ambiente aparece (1 vez) no glossário do texto 'O meu amigo Monte Verde' em que faz referência do Monte Verde uma área natural da Ilha de São Vicente que sofreu ação antrópica e houve perda da biodiversidade. O termo ambiente aparece (7 vezes) e relaciona as aves encontradas no ambiente, faz referência a um texto de notícia que tem como título 'Baleia morre depois de engolir mais de 80 sacos de plástico no mar da Tailândia', e o ambiente é trabalhado na temática dos plásticos. No livro do 7º ano o termo ambiente aparece (4 vezes) e é tratado a partir da temática da seca de Cabo Verde. No livro didático do 8º ano aparece o termo Educação Ambiental (6 vezes) é apresentado no início do livro sobre sua importância e é apresentado como uma unidade com o título 'Educação Ambiental' (p. 133) e este capítulo tem como subtemas: ameaças ao ambiente, fenômenos naturais, recursos naturais e desenvolvimento sustentável.

Nesse material didático, o termo meio ambiente aparece (5 vezes), faz referência aos impactos da maré negra pelos impactos do petróleo nos oceanos, se relaciona ainda sobre economizar água. O termo ambiente/ambiental ainda aparece (26 vezes) e se relaciona com a proteção ambiental, preservação ambiental, ecossistema ambiental, área ambiental, sustentabilidade ambiental, consciência ambiental, recuperação ambiental e poluição ambiental. Todos esses termos estão encontrados no capítulo própria de Educação Ambiental. No livro do 9º ano o termo meio ambiente aparece (1 vez) e ambiente (1 vez) e faz referência ao ambiente natural. O termo sustentável aparece (3 vezes) aparece num trecho que intenta afirmar sobre a sua importância para o desenvolvimento.

A disciplina de Ciências Integradas apresenta livro didático do 1º ao 4º ano/classe. No 1º ano o termo meio ambiente aparece uma vez e ambiente aparece em sete vezes. O livro apresenta uma unidade que trabalha sobre natureza, animais, água e apresenta uma unidade nomeada como 'Ambiente e Seres Vivos – as minhas

experiências' (p. 80-94) e trabalha na perspectiva de um ambiente saudável relacionando aspectos da ecologia.

No livro do 2º ano aparece o termo meio ambiente (3 vezes) e é apresentado no tema 8 do livro em que é citado nos objetivos do capítulo para se compreender a importância, demonstrar atitudes de respeito e conservação dos recursos ambientais. O termo ambiente aparece (11 vezes) e trabalha temas relacionados a Educação Ambiental sem relacioná-los de forma explícita. No livro didático do 3º ano o termo ambiente aparece (16 vezes) e se relacionam aos conceitos da ecologia e ambiente natural. No livro do 4º ano o termo meio ambiente aparece (34 vezes), ambiente (12 vezes) e sustentável (3 vezes) é tratado na unidade ciências da natureza que apresenta um tema sobre "atividades econômicas" e trata sobre a degradação do meio ambiente em função desta e ainda apresenta um tema 'ciências integradas no ambiente e as alterações climáticas' que trata sobre alterações climáticas, qualidade do ambiente, qualidade da água, ar, solo, vida e do mar.

A disciplina de Língua Francesa apresenta livros didáticos do 5º ao 9º ano. No livro do 5º não aparece nenhuma referência aos termos e conceitos de Educação Ambiental, meio ambiente e/ou temáticas que se direcionam a este estudo. No livro do 6º ano o termo meio ambiente e/ou ambiente "*environnement*", aparece (1 vez) e faz referência sobre a importância da higiene ambiental para a saúde. No livro do 7º ano o termo ambiente o termo meio ambiente e/ou ambiente "*environnement*" aparece (11 vezes) e possui uma unidade que trata da '*Protection de L' Environnement* (Proteção do meio ambiente – tradução do autor). No livro do 8º ano o termo meio ambiente e/ou ambiente "*environnement*", aparece (11 vezes) e trata-se sobre a importância da proteção do meio ambiente, poluição, ar e a qualidade de vida no campo. No livro do 9º ano termo meio ambiente e/ou ambiente "*environnement*", aparece (45 vezes) e apresenta a unidade 6 'L' Environnement' e trata do meio ambiente e seus problemas, descreve os problemas, traz ações a serem feitas para proteção do ambiente. Trata ainda sobre poluição, preservação ambiental, fala sobre agrotóxicos na alimentação.

A disciplina de Educação Artística apresenta livros didáticos apenas no 1º ano e 5º ano. No 1º ano o livro faz referência a Educação Ambiental (1 vez) e coloca a Educação Ambiental como uma linha orientadora da atualidade e relaciona uma forma de atuar na mitigação das alterações climáticas. O termo ambiente aparece (14 vezes)

e trata sobre a proteção do ambiente para uma vida saudável. O termo sustentável aparece (2 vezes) e é posto como linha orientadora para o ensino a partir da educação para a cidadania e sustentabilidade e estabelece relação com política dos 3'Rs.

A disciplina de História e Geografia de Cabo Verde apresenta livro didático do 5º ao 6º ano/classes. No livro didático do 6º ano o termo ambiente aparece (3 vezes) sendo tratado ao apontar medidas de preservação da vegetação natural. E, no livro do 7º ano o termo ambiente aparece (16 vezes) e relaciona o turismo e preservação do ambiente, energias renováveis e não renováveis. A preservação ambiental é posta com efeitos positivos e negativos no desenvolvimento de Cabo Verde. O termo sustentável aparece (4 vezes), e faz referência aos objetivos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

A disciplina de Geografia apresenta livros didáticos do 7º ano e do 9º ano. No livro didático a Educação Ambiental aparece (1 vez) sendo uma bibliografia consultada do livro. O termo ambiente aparece citado (13 vezes) e é tratado sendo relacionado a temática dos resíduos, tipos de destinação dos resíduos e/ou lixo, reciclagem. O termo sustentável (1 vez) citado trata do impacto ambiental da atividade humana e faz reflexão sobre a necessidade de proteger ecossistemas frágeis e construir comunidades sustentáveis como forma de ser resilientes a mudanças. No livro do 9º ano o termo Educação Ambiental aparece (1 vez) como fonte de um texto que trata sobre os impactos potenciais das mudanças climáticas na região fazendo referência a Cabo Verde. O termo meio ambiente é citado (2 vezes) e se relaciona ao meio ambiente natural e sobre meteorologia. O termo ambiente ainda aparece (30 vezes) é tratado a partir da temática do clima relacionando a poluição atmosférica. O termo sustentável aparece (11 vezes) como indicativo para garantir a renovação natural dos recursos e um tipo de desenvolvimento que assuma a responsabilidade ética em relação as comunidades do mundo e às próximas gerações.

E por fim a disciplina de Matemática disponibiliza livros didáticos no 5º, 7º e 9º ano. No 5º ano o termo ambiente aparece (4 vezes) é citado como ambiente natural em que vivemos e este termo está inserido em enunciados de problemas matemáticos para resolução fazendo conexão com temperatura. No 7º ano o termo ambiente aparece (1 vez) é está descrito num enunciado de um problema matemático que fala sobre campanha de sensibilização e proteção do ambiente sobre extração de areia da praia e plantas endêmicas.

Partindo da descrição e análise das referências das questões ambientais nos livros didáticos, observa-se que a Educação Ambiental e as temáticas ambientais que evidenciam as questões ambientais, estão presentes nos livros didáticos e no programa curricular das diversas disciplinas do currículo escolar. Constatou-se que em algumas disciplinas como Língua Portuguesa, Ciências Integradas, Ciências da Terra e da Vida, Físico-química tem maior ocorrência principalmente após o 5º ano/classe do Ensino Básico e que nas outras disciplinas do currículo escolar caboverdiano conforme Tabela 13, embora apresentem temáticas, estas ocorrem em menor incidência. Nesse entendimento temos que de maneira geral os livros didáticos apresentam indicadores para o trabalho com a Educação Ambiental, e nesse sentido, o livro didático tem o potencial de ser uma ferramenta para introduzir e abordar a Educação Ambiental na escola através das disciplinas incluídas no currículo escolar.

Nesse seguimento cabe destacar a importância de trabalhar as temáticas ambientais de forma interdisciplinar e transversal, por diferentes abordagens curriculares, pois uma disciplina única isolaria temáticas importantes que pode ter abordagens e formas de encaminhamentos metodológicos diversos diante dos encaminhamentos metodológicos que o professor possa usar a respeito do tema.

A respeito disso, Kitzmann (2007) afirma que não é possível elaborar uma disciplina que tente abordar todos os conteúdos ambientais. O que deve ser feito é incorporar a dimensão ambiental em todos os programas das disciplinas. O importante é “ambientalizar” os programas, quer dizer, tentar incluir os elementos ambientais, fundamentalmente os problemas ambientais, vinculando-os com os conteúdos específicos de cada disciplina.

Neste cenário, o livro didático cumpre um papel de grande importância. Na medida em que é um elemento que contribui com o trabalho do professor em sala de aula, auxilia a implementação das políticas públicas de educação em geral e a abordagem da Educação Ambiental em âmbito formal por meio de diferentes temáticas.

O livro didático se configura como um suporte de apoio ao planejamento das atividades de ensino e fundamenta o seu desdobramento em aprendizagem, no processo pedagógico desenvolvido por professores e estudantes. Ainda, ao considerarmos que a incorporação da dimensão ambiental não deve ser implementada por meio de uma disciplina no currículo escolar, o livro didático surge

também como um potencial promotor da transversalidade necessária para tratar uma temática complexa como é a questão ambiental na atualidade, sobretudo quando encara a questão ambiental atrelada às questões sociais, culturais, éticas e ideológicas.

A partir da compreensão em que os professores afirmam que o livro didático é o principal recurso pedagógico para trabalhar com a Educação Ambiental nas escolas e entendendo qual a sua incidência nos livros didáticos e essas incidências confirmam as suas inferências nas entrevistas sobre a inserção destas temáticas em algumas disciplinas como incidência maior nas disciplinas de Ciências da Terra e da Vida, Físico-Química, Ciências Integradas todas disciplinas mais ligadas ao campo das ciências biológicas.

Partindo dessa análise, buscamos compreender se há evidências de organização em conjunto dos profissionais destas escolas para a realização de um planejamento em conjunto da escola para que ocorra trabalhos com a Educação Ambiental.

Nesse contexto, apresentamos a subcategoria Planejamento da escola como componente essencial para a configuração e inserção da Educação Ambiental. As inferências e descrições quanto a esta subcategoria estão descritas na Tabela 14 a seguir:

TABELA 14 – INFERÊNCIAS ACERCA DO PLANEJAMENTO DA ESCOLAR COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Categoria	Subcategoria	Descrição
	Planejamento da escola	P01 – “não se observa muito a nível curricular. Mas o processo é mais o cumprimento dos conteúdos solicitados pelo Ministério da Educação (...)se nós temos uma atividade, se nós promovemos uma atividade, então os professores muitas vezes ajudam, colaboram na atividade. Mas não tem uma organização e planejamento, um trabalho feito mesmo neste sentido. Então, depende também muito da motivação dos professores. Se nós estamos motivados por esse campo, e se há uma atuação ou solicitação do Ministério da educação, nós conseguimos ter um apoio nesse caso. Mas não é algo que é um trabalho contínuo, um trabalho feito todos os anos na mesma sequência (...) quando nós organizamos os grupos, nós tentamos sempre trazer essa prática, sempre incentivar, sempre demonstrar. Então, sempre nós incluímos isso nos nossos planos. Às vezes, algumas ideias acabam por ficar, por causa do cumprimento do tempo, mas, às vezes, nós conseguimos fazer nem que um pouco (...) nós organizamos mais a nível do grupo de coordenação. Então, cada disciplina, nós organizamos, por

Configuração e Inserção da Educação Ambiental		<i>exemplo, eu tenho meu grupo de coordenação físico-química, nós temos, nós organizamos com a nossa escola e também com outras escolas, temos atividades que nós podemos programar e depois nós enviamos o nosso projeto para a direção da escola, para ser aceito ou não, e depois avançamos com a concessão (...), nós acabamos por ficar centrados em cumprir o programa, mas trabalhamos com o “Dia da água” e datas comemorativas, logo no início na Semana Cívica trabalhamos sobre a importância da água. a Educação Ambiental está um pouco precária na escola, mas é necessário trabalhar desde a educação primária, pré-escolar sobre a educação ambiental (...), mas o grupo físico química com o grupo CTV, né? Nós fazemos essa parceria e nós tentamos ir trabalhando essas datas ligadas ao ambiente, tentando fazer essas atividades, como fizemos a Feira da Ciência, então pretendemos ir fazendo outras mais atividades, tentar.</i> P02- <i>“quando pensamos em nosso grupo disciplinar, pelo menos, quando vamos fazer, já fazemos atividades mais voltadas para isso, para chamar a atenção das questões ambientais. Então, basicamente, ou então de saúde, nós chamamos os nossos, o plano de atividade, se insere basicamente nessa questão da educação ambiental, e também, a educação em saúde. É mais nesse sentido, já que nós não conseguimos fazer tanto na sala de aula, então, as atividades extracurriculares, para o plano de atividades, sempre tentamos abordar esses temas”.</i> P03 – <i>“temos uma professora que faz parte de assuntos sociais, da direção, vem sempre com aqueles, acaba por ter essa dinâmica em pensar, em planejar algumas atividades para nos incutir, e ainda ontem ela estava mesmo a falar comigo que quer conversar conosco, para tentar escolher temas, principalmente para a primeira semana de aulas, para a semana cívica e logo depois a primeira semana mesmo de aulas, para o que poderíamos conversar sobre a nossa área, no dia das ciências, que temas de educação ambiental podemos conversar. E sempre, como eu disse, vem dela, ter ideias de o que fazer na escola para tentar falar desses temas, da educação ambiental</i> P04 – <i>“Nós fazemos no início aquele plano de atividades, que nós entregamos. Então, geralmente parte dos professores de ciências. Mas de outras, não. Só se vier mesmo estipulado, por exemplo, do Ministério da Educação, então nós vamos fazer isso. Eles chegam em nós e dizem que nós vamos fazer isso, que o Ministério disse que nós vamos fazer. Mas, ou vai partir diretamente da direção do Ministério, ou então eles vão partir do grupo de ciências. Nesse meio tempo, não existe.</i> P05 – <i>“Cada grupo, nós trabalhamos com grupos disciplinares, então cada grupo que cria o seu plano de atividade e é esse plano de atividade que vai ser implementado ao longo do ano. Nesse plano de atividade colocamos, por exemplo, as atividades que estão mais relacionadas com a área que nós trabalhamos e assim vamos tentando executar as atividades colocadas no plano”</i>

		P06 – “No Liceu, eu trabalho há 14 anos, e falta uma boa vontade de todas as direções e professores pois na prática é difícil, temos conteúdos, os horários, dificuldade de mobilizar os alunos, inspirar e realizar atividades sobre o meio ambiente. Não há encontro com os outros professores para falar dos conteúdos. Quando queremos levar os alunos aqui em São Vicente a fazer visita não conseguimos autorização. As atividades fora da escola, não são incentivadas. Não tem transporte. E quando faz é sempre os mesmos que se engajam, mas sempre os mesmos e ficam cada um em seu quadrado. (...) as ações são planejadas no início do ano letivo que seria o plano anual que citam o Dia do Ambiente, Feira das Ciências. (...) há uma maior disponibilidade dos professores das áreas científicas das ciências, mas outros professores também demonstram interesse. Quando nós propomos, por exemplo, fazer uma caminhada para ir ver determinada coisa, subir até o nosso parque natural, os professores de educação física, por exemplo, demonstram sempre muito interesse em nos acompanhar. Existe, sim, algum interesse. Às vezes, eu acho que uma das coisas em que eu falhei muito é a forma como motivar os outros professores. Normalmente, nos primeiros anos, acho que não tinha muito. Pensava que devia ser uma coisa inata de toda a gente. Mas não, nós temos também de saber cativar os outros professores. Ficamos à espera que eles estejam no mesmo nível de interesse que nós, mas não, não estamos, nunca vamos estar, não podemos estar sempre à espera disso. Mas alguns colegas mostram interesse e vontade de saber mais sobre isso e participar”.

Fonte: Autor (2024).

As práticas de Educação Ambiental nas escolas têm encontrado dificuldades que estão associadas à falta de recursos, à pouca valorização do professor, ao pouco envolvimento da comunidade nas decisões e no planejamento escolar, aliada à própria rigidez da estrutura de grande parte das escolas. Contudo, em meio aos inúmeros desafios encontrados hoje no chão da escola. Atentaremos nesse momento para as discussões relacionadas ao planejamento escolar como um instrumento para configuração e inserção da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas.

Conforme inferências dos professores acerca do planejamento da escola para com o trabalho com a Educação Ambiental “P01 – *não se observa muito a nível curricular. Mas o processo é mais o cumprimento dos conteúdos solicitados pelo Ministério da Educação*”, que faz referência não haver planejamento coletivo e participativo dos profissionais que atuam na escola e ainda, que o trabalho com a EA se dá mediante aos conteúdos contemplados em suas disciplinas quando está inserido no livro didático. É importante destacar que para a efetivação do planejamento, ele deve ser elaborado de forma participativa, envolvendo todos os atores envolvidos no processo educativo, como professores, alunos, funcionários e

comunidade em geral. Isso contribui para garantir que o planejamento seja adequado às necessidades e interesses de todos.

O planejamento escolar é apontado como alternativa de organização coletiva, em que diversos segmentos envolvendo (professores das diversas áreas, estudantes, funcionários administrativos e comunidade) para discutir e decidir coletivamente e publicamente os objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes e solucionem os problemas comuns à escola, viabilizando assim a materialização de uma escola realmente democrática e objetiva. Tal ação pode ser configurada como uma criação e recriação de uma política de Educação Ambiental que parta das necessidades que compõem a realidade escolar.

Nesse contexto, o planejamento escolar deve ser um instrumento de proposição de um plano de ação relacionado a educação e sendo articulado com os documentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem vinculando teoria e prática. Ao pensar a Educação Ambiental como um tema transversal no ensino e orientada na perspectiva da interdisciplinaridade, isso requer que haja um alinhamento dessa temática ao planejamento escolar, pois entende que esses encaminhamentos favorecem uma visão holística das questões ambientais ao proporcionar uma abordagem contextualizada da Educação Ambiental, levando em consideração a realidade local da escola e da comunidade para compreender as questões e problemas ambientais a nível local para o global. Nesse sentido, Vasconcellos (2014) assevera que,

Planejar, enquanto processo (e não como ato isolado, pontual), é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado (e de forma congruente com aquilo que se almeja e que se tem), para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade, e agir de acordo com o antecipado. Implica, portanto, enquanto processo, a elaboração do plano/projeto e a sua realização interativa, qual seja, uma realização que é efetivamente pautada no plano elaborado. Enfatizamos este ponto para ajudar a superar o clássico problema da desvinculação entre teoria e prática, entre aquilo que “foi posto no papel” e o que de fato acontece no cotidiano da escola. Há um planejamento e há uma prática; só que eles “não se conhecem” (Vasconcellos, 2014, p. 9)

Numa sociedade em que o conhecimento também deixou de ser espontâneo e passou a ser uma necessidade social deliberada, não é mais possível fazer educação sem um planejamento detalhado e rigoroso dos passos a serem dados, das ações a serem realizadas, dos objetivos visados, das variáveis que interferem no processo,

das estratégias a serem adotadas, considerando a sociedade que se tem e a que se quer construir. A vida social atual, com sua complexidade, requer planejamento. É através dele que o ser humano organiza e orienta a sua ação, sua vida e a sociedade. É óbvio, porém, que ainda que o planejamento possibilita dominar uma série de variáveis que interferem nos processos, não é possível dominá-las absolutamente. Então, por um lado, significa que o planejamento não garante por si só o êxito das ações, dos projetos. E, por outro, precisa ser pensado de tal modo que permita fazer adequações durante seu próprio processo de implementação.

Nesse sentido, o planejamento é uma ação transitiva, que liga a realidade existente à realidade que se quer construir. O planejamento escolar que se busca com a Educação Ambiental, de certa forma, é uma espécie de antecipação da realidade. O ato de planejar leva o agente que o elabora a se transportar para o futuro, isto é, a visualizar o resultado final que se espera obter antes mesmo que ele ocorra e este o remete para o presente, para então, de posse do passado e da realidade atual, pôr em ação o processo a ser construído, ou seja, construir o futuro.

Um dos elementos que foram trazidos pelo professor (P01) na subcategoria e//ou categoria *posteriori* 'Apoio Institucional' descrito na Tabela 11, é o fato de que o Planejamento das ações e atividades a serem realizadas durante o ano letivo deve ser feita no início do ano letivo e enviadas para as delegações e Ministério da Educação, considerando que as escolas não possuem mais autonomia financeira para executar projetos e ações que tenham que empregar subsídios ou tenha custo financeiro. Contudo, os professores elencam na Tabela 14 alguns apontamentos sobre o Planejamento escolar com a Educação Ambiental.

É pontuado que o Planejamento escolar com o trabalho com a Educação Ambiental é facilitado entre as disciplinas das áreas de Ciências, conforme a inferência do professor (P01). Essa realidade traduz na prática em que algumas disciplinas se isolam do trabalho com o coletivo da escola, como propriedade privada em nome de um trabalho integrado com outras disciplinas. Contudo, cada dia se faz mais necessário e urgente, romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo de ensino e aprendizagem, justificando-se pela compreensão da importância da interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber partindo desde o processo de planejar e da atuação ao desenvolver as práticas pedagógicas que façam correlações entre os campos do conhecimento ou as

disciplinas do currículo escolar acerca das discussões que promovam a Educação Ambiental.

A interrelação entre as diferentes disciplinas do currículo escolar favorece o enriquecimento ao abordar um tema de forma interdisciplinar, pois como assevera Luck (2013) a interdisciplinaridade,

é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores num trabalho em conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Luck, 2013, p. 64).

Nesse entendimento, compreende-se também conforme os professores participantes relataram que nos últimos anos se observa a ausência de cursos e formações dos professores sobre a Educação Ambiental e isso se coloca como um obstáculo pois é necessário concentrar esforços na formação de professores, incluindo processos de autoformação e estratégias para elaborar conteúdos curriculares integrados, bem como o estabelecimento de seminários permanentes de professores para discussão, criação e avanços de novos métodos, de práticas e conhecimentos ambientais. O aperfeiçoamento de conteúdos curriculares e de práticas pedagógicas é favorecida por meio das temáticas sociais, ambientais, culturais, que contextualizem a realidade e isso requer indissociabilidade entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente.

Outro elemento que é destacado pelos professores (P02) e (P03) é que geralmente os Projetos de Educação Ambiental são indicações de projetos em datas comemorativas tais como Projeto do Dia da Água, Projeto do Dia do Meio Ambiente para serem realizadas em dias específicos em sala de aula ou em atividades extracurriculares, contudo, conforme relato quando o projeto parte de professores da escola para ser realizado na intencionalidade dos que propõem, o nível de aceitação por parte de todos os professores se dá em menor colaboração. É destacado pelo (P04) que quando as atividades e projetos são direcionados pelo Ministério da Educação há um envolvimento de todos, pois na avaliação desse professor, existe maior aceitação dos professores pois é preciso mostrar e enviar os resultados por meio de registros e relatos das ações realizadas no interior das escolas.

Dessa forma, a abordagem interdisciplinar no planejamento escolar pode promover a superação da fragmentação do saber. A realização conjunta das atividades em diferentes áreas de estudo ou disciplinas e do esforço coletivo do corpo dirigente, do corpo docente e corpo discente associados à família e à comunidade escolar em geral resultará em um trabalho interdisciplinar para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola.

A Educação Ambiental assim compreendida é uma alternativa de ensino que oferece, à escola, uma grande chance de renovação para que não apenas as áreas que possuem as temáticas e problemas ambientais inseridas de forma explícita no currículo escolar, mas em que todas os diferentes campos do currículo sejam comprometidos com o trabalho e com os princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Diante deste contexto “reconhece-se que para a reversão dessa condição são necessários esforços de muitas áreas, além da educacional” (DIAS, 2022, p.19). Contudo, ao que se refere ao planejamento deve-se fomentar troca de experiências e se fortalecer como grupo de professores para compreender a importância da Educação Ambiental no planejamento e elaboração de ações na escola e que de forma colaborativa saibam relacionar os conteúdos com a realidade educacional. Ou seja, o planejamento escolar com a Educação Ambiental não deve estar desvinculado das relações que há entre a escola e a realidade dos estudantes, pois, quando há um vínculo com o contexto em que se está inserido pode contribuir de forma a motivar os professores, estudantes e demais envolvidos na busca novos caminhos, cujo objetivo é transformar a realidade existente.

Nesse seguimento, buscamos compreender e analisar como ocorre a configuração da inserção da Educação Ambiental no contexto escolar das escolas públicas da Ilha de São Vicente, ficou destacado desde o início da coleta de dados que os professores citam as Organizações Não Governamentais - ONG's, como um aliado importante, pois realizam um trabalho contínuo e ativo com a Educação Ambiental em Cabo Verde. Situando essas menções pode-se observar nas inferências descritas no acesso a Política Nacional de Educação Ambiental e na Tabela 06 na seção 6.1, quando se discutiu sobre a compreensão das linguagens da política, essas menções dos professores quanto ao trabalho desenvolvido pelas

Organizações Não Governamentais - ONG's em Cabo Verde, surgiu em outros momentos.

Nesse sentido, para compreender como as Organizações Não Governamentais - ONG's em Cabo Verde atuam sobre a PNEA e qual o seu papel no processo de configuração e inserção da Educação Ambiental nas escolas públicas, criou-se a subcategoria 'Organizações Não Governamentais- ONG's'. As inferências e descrições quanto a esta subcategoria estão descritas na Tabela 15 a seguir:

TABELA 15– ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS - ONG'S EM CABO VERDE.

Categoria	Subcategoria	Descrição
Configuração e Inserção da Educação Ambiental	Organizações Não Governamentais - ONG's	P01 – “Bom ultimamente estamos tendo essa prática de Educação Ambiental a partir da Biosfera (ONG) levando projetos de Educação Ambiental para a escola desde o nível primário e secundário e temos parcerias com eles e acompanho o trabalho deles. Vejo muitos lançamentos de livros de Educação Ambiental, eles vão nas escolas explicar sobre os programas para a proteção de tartarugas. Eles fazem campanhas práticas de lixo nas praias e outros. Ultimamente quem tem estado mais direcionado para essa área de Educação Ambiental são as Organizações Não Governamentais (ONG's). (...) Fazemos contatos com as ONG's quando querem divulgar algum material, fazer palestras, levar os alunos para assistir. Eles fazem trabalhos com plásticos, tem a SIMILI também que faz trabalhos com plástico (...) a biosfera é muito reconhecida em Cabo Verde. Temos também outras organizações, Projeto Vitor, na Ilha do Fogo, temos a bioeletricidade na Ilha do Sal, então, são organizações que atuam nessa promoção de educação ambiental. Tem um grande impacto na educação ambiental. Então, eles praticamente fazem esse trabalho. E nós, das escolas, tentamos pedir o apoio deles, para promover, então, essa educação ambiental (...) então, eu gosto das iniciativas dos programas ambientais desenvolvidos pelas ONG's, pois eles estão a consciencializar as pessoas desde o início. Então, muitas organizações aqui em São Vicente, eles vão até as crianças, no pré-escolar, tentando consciencializar. Porque eles dizem que é mais fácil mudar a mente das crianças em relação aos adultos. E, nisso, eu acho que deveria ter maior envolvimento das pessoas. Então, eu aprecio também esses programas que eles fazem. Por exemplo, aqui temos um projeto que eles têm na Lagoinha, que é para fazer um mergulho livre. Então, é uma promoção, é uma forma de incentivar adultos, neste caso, para ver a proteção da biodiversidade marinha, da nossa praia, para ver os impactos que as águas das chuvas, que a poluição pode provocar nessa área, em relação aos seres que estão ali. Então, essas pequenas atividades, ou, às vezes, plantações de árvores, vão consciencializando pessoas mais adultas. Porque nós

	vemos que os adultos, que é mais difícil mudar essa mentalidade”.
	P02 – “Sempre que nós precisarmos das ONG’s, elas têm maior disponibilidade. Mas o Ministério da educação, não acho. Para mim, se eu fosse escolher, eu acho que um pouco a escola, um pouco as ONGs. As ONGs, muitas vezes oferecem para fazer alguns projetos que são direcionados para a escola, mas na maioria das vezes é a escola que chama essas organizações para a escola. Mas, pelo menos, quando chamamos, estão sempre abertos (...) a escola recebeu alguns convites, sempre que houve convite por parte de organizações, para levar alunos, a escola tem aderido, tem levado esses alunos, sempre que aparece, mesmo que o professor de ciências não consegue, vai outro professor para acompanhá-los, e isso, eu tenho observado que a escola, tem aderido bastante
	P03 – “Temos a Biosfera, que faz um grande trabalho aqui em São Vicente, e praticamente todas as ilhas, vão praticamente para todas as praias, principalmente daqui perto de Santa Luzia, que é uma ilha despovoada, vão até lá para limpar, porque aí é que vão armazenar a maior quantidade de lixo de todas as ilhas do Cabo Verde. Tem lixo, lixo, lixo, imagina uma ilha que não é povoada, os lixos acabam por ficar aí armazenados e eles têm essa competência sempre em ir limpar essa ilha (...) A Biosfera é uma grande parceria. Acabam mesmo por visitar as escolas. Acabam por entrar em contato com os sindicatos de professores para palestras. Como o sindicato praticamente abrange todas as áreas, muitos professores que não só de ciências acabam por participar das formações (...)
	P04 – “A Biosfera, está sempre indo para as escolas, dando palestras, fazendo atividades, mostrando para os alunos. Então, a biosfera faz um bom trabalho com isso.
	P05 – “Solicitamos apoio das ONG’s na realização de atividades e eles foram bastante ativos, ajudaram-nos e sempre se disponibilizam o que nós precisarmos na medida do possível que eles conseguem ajudar (...) através de workshops realizados ligado à natureza, como, por exemplo, aqui em São Vicente, temos a Biosfera, que tem o seu plano de atividades, e esse plano de atividades é diretamente ligado à educação, à natureza. Temos as campanhas, a sensibilização, realização de workshops nas escolas, no jardim no pré-escolar e tal (...)

		P06 – “os principais contribuidores para a educação ambiental é o setor privado. São as ONGs e são as empresas privadas. Na minha perspectiva, é aqui em São Vicente (...) as ONG que tem feito algum trabalho com a Educação Ambiental nas escolas, efetivamente. O Trabalho com as tartarugas, poluição, preservar as florestas, feito exposições (...) por exemplo, há o Ocean Week, as escolas são sempre convidadas para palestras e a mesma organização disponibiliza autocarro (ônibus), vão buscar os alunos, disponibilizam lanche. Há uma grande abertura das escolas e eu acho que tem muito a ver com isso, que as escolas deixaram de ter autonomia para ter para ter dinheiro e poder ter estes pequenos gastos que é para participar por exemplo uma deslocação dos alunos nós estamos a estudar os vulcões. São Vicente está cheio de vulcões.

Fonte: Autor (2024).

Foi destacado por todos os professores participantes, conforme as inferências descritas na Tabela 15, que as ONG's ocupam um lugar de destaque no processo de inserção da Educação Ambiental nas escolas públicas da Ilha de São Vicente e outras ilhas que compõem Cabo Verde. É destacado o papel ativo no desenvolvimento de ações com as escolas como espaço de educação formal e também em espaços não formais que compõem trabalhos nos oceanos, proteção de tartarugas, plásticos, campanhas de recolhimento de lixo nas praias, lançamentos de livros e campanhas entre outros.

É notável que a Educação Ambiental é conhecida na sua relação histórica entre o momento de constituição do movimento ambientalista e a definição das finalidades estabelecidas internacionalmente aceitas para este campo pelas conferências internacionais como a Conferência de Estocolmo (1972), *Conferência* de Belgrado em 1975, *Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental realizada em Tbilisi* em 1977, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Rio-92 (1992), entre muitas outras que compõem o movimento em prol da Educação Ambiental.

Indiscutivelmente, a amplitude teórica e os desafios políticos para a institucionalização da Educação Ambiental que a configuram, “se situam no escopo das questões e premissas postas pelo ambientalismo e por movimentos sociais que passam a incorporar a discussão ambiental em suas pautas e “bandeiras de luta”, englobando, portanto, dimensões existenciais múltiplas “(Barbosa, Loureiro, 2007, p. 2), englobando trabalhos no campo da educação, saúde, meio ambiente, assistência social, direitos humanos e outros.

As discussões da construção do campo da Educação Ambiental tanto a nível internacional e nacional emergiram em cenários políticos distintos. Conforme ocorreram as mudanças na conjuntura política, em que houve fortalecimento da democracia, levaram também à emergência, ou ao fortalecimento, de outros atores sociais relevantes na sociedade civil, tais como as ONG's e outras entidades do "terceiro setor" (fundações empresariais, entidades filantrópicas etc.). Gohn (2008) reitera que "os movimentos populares passaram a ter outros aliados e/ou competidores na disputa entre os grupos organizados para demandar as necessidades sociais ao poder público, ou organizar trabalhos coletivos para resolver estas demandas entre os próprios necessitados" (Gohn, 2008, p. 80).

Nesse sentido, observa-se que na diversidade que caracteriza o campo da Educação Ambiental, as ações provenientes de movimentos sociais e ONG's, são abundantes e evidenciam a necessidade de atenção sobre as práticas não-formais e suas implicações pedagógicas e sociopolíticas na educação formal. A atenção e preocupação aqui dada nesta discussão, se dá ao fato que o papel e trabalho desenvolvido e desempenhado pelas ONG's se sobrepõem ao que o Estado desenvolve por meios de ações nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde conforme as inferências dos professores:

P01 – “Bom ultimamente estamos tendo essa prática de Educação Ambiental a partir da Biosfera (ONG) levando projetos de Educação Ambiental para a escola desde o nível primário e secundário e temos parcerias com eles e acompanho o trabalho deles”

P03” A Biosfera é uma grande parceria. Acabam mesmo por visitar as escolas. Acabam por entrar em contato com os sindicatos de professores para palestras. Como o sindicato praticamente abrange todas as áreas, muitos professores que não só de ciências acabam por participar das formações (...)”

P04 – “A Biosfera, está sempre indo para as escolas, dando palestras, fazendo atividades, mostrando para os alunos”

P05 – “Solicitamos apoio das ONG's na realização de atividades e eles foram bastante ativos, ajudaram-nos e sempre se disponibilizam o que nós precisarmos na medida do possível que eles conseguem ajudar (...)”

P06 – “os principais contribuidores para a educação ambiental é o setor privado. São as ONGs e são as empresas privadas. Na minha perspectiva, é aqui em São Vicente (...) as ONG que tem feito algum trabalho com a Educação Ambiental nas escolas, efetivamente”.

Tal preocupação se dá ao fato que as ONG's assumiram um claro papel articulador do lado dos movimentos sociais e captador de recursos para eles. Contudo, com seu fortalecimento pode haver um distanciamento dos objetivos e princípios dos movimentos sociais na luta para garantir o bem-estar da população e promover a justiça social e ambiental.

Esse fator implica uma preocupação pois pode ocorrer o ocultamento e silenciamento do estado quanto ao trabalho com a Educação Ambiental, em que o estado se isenta ou de forma indireta transfere a responsabilidade, sobre o seu papel ativo quanto a implementação das políticas públicas ambientais, provocando o desmonte das políticas sociais pelas políticas neoliberais, na qual as questões sociais, tais como a Educação Ambiental é movida do âmbito do Estado para a direção da sociedade civil, que “assume a responsabilidade pelo solucionamento de determinados problemas, com os quais o Estado, tido como burocrático e ineficiente, não seria capaz de lidar. É neste contexto que as ONGs, anteriormente tidas como entidades de apoio/assessoria às ações dos movimentos sociais de base, passaram a ganhar visibilidade e respeito” (Barbosa, Loureiro, 2007, p. 4).

Contudo, esse fortalecimento das ONG's viabiliza-as como clientes do estado e empresas do setor privado ao desempenhar projetos e ações com financiamento público e privados, anteriormente está tensionava o sistema público por meio da fiscalização e cobrança para que o estado garantisse a implementação das políticas públicas nos mais diversos setores, da luta passa-se à negociação, da relação conflituosa à clientelista, passam a se relacionar com o estado como parceiros se distanciando dos movimentos sociais que reivindicam que o estado cumpra o seu papel quanto órgão público no desenvolvimento, formulação, implementação de políticas públicas que atendam às necessidades básicas da população, como educação, saúde, habitação, saneamento básico, segurança, assistência social e outras políticas que garantam qualidade de vida de seus cidadãos/ãs.

Nesse contexto Barbosa e Loureiro (2007) reiteram que

a ONG, parceira do Estado, assume a representatividade das organizações sociais, carregando as demandas populares, mas não mais em uma relação de luta, e sim de "pedido", "negociação", em uma relação de dependência com os governos. Isso traz como resultado uma drástica mudança na forma e conteúdo das lutas sociais: uma relação mais dócil com o capital e com o Estado, despolitização e esvaziamento das organizações populares e das demandas sociais (Barbosa, Loureiro, 2007, p. 5).

Nesse interim, mediante as contatações dos professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em Cabo Verde e os apontamentos e contribuições de Barbosa e Loureiro (2007), nota-se um alinhamento desse contexto do governo com a instituições do terceiro setor como as ONG's. Contudo, é necessário e urgente que políticas de estado tal como a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde - PNEA, tenha o protagonismo do setor público, pois a história de

construção e formulação de políticas públicas que buscam contribuir com as necessidades básicas da população do seu país é evidente quando analisado o percurso das políticas públicas após a sua independência em 05 de julho de 1975. No cenário atual o estado não deve se omitir e ocultar ações efetivas que elevem a PNEA e o trabalho com a EA na educação formal, sendo obrigação de o estado garantir tais ações.

Cabe recordar que Cabo Verde logo após a independência, os sucessivos governos cabo-verdianos se mostraram preocupados e atuantes com as questões e problemas e/ou com o enquadramento das organizações de gestão ambiental (Borges, 2006; 2007). Em cumprimento do disposto no artigo 70º da Constituição da República de Cabo Verde, a Lei nº86/IV/93 que definiu as Leis de Base da Política do Ambiente, consagra no seu artigo 2º que “todos os cidadãos têm direito a um ambiente de vida sadio e ecologicamente equilibrado e o dever de o defender” e, no seu artigo 41º “a inclusão da componente ambiental e dos valores herdados na educação básica e na formação profissional bem assim como o incentivo a sua divulgação através dos meios de comunicação social, devendo o Governo produzir meios didáticos de apoio aos docentes (Borges, 2006, 2007).

Cabo Verde aderiu e executou o Programa de luta contra a seca e a desertificação e os seus efeitos (1990-2000), naquele momento a Educação Ambiental foi introduzida no Ensino Formal no marco do Programa de Formação e Informação para o Ambiente - PFIE, de âmbito regional e financiado pela União Europeia. A primeira fase da implementação do PFIE ocorreu apenas na ilha de Santiago, entre 1990 e 1994 (Borges, 2007), buscando a formação pedagógica de 200 professores/as de 100 escolas concernente a variável ambiental e na segunda-fase do PFIE (1995-2000) que buscou a formação de 55% dos professores a nível nacional (Borges, 2007, p. 14). As ações ocorreram durante 10 anos e foram contempladas 200 escolas e 52.462 estudantes, de acordo com o Segundo Plano Ação Nacional para o Ambiente PANA II. E entre esse programa, a Lei de Bases do Ambiente contribuiu para a construção de dois importantes instrumentos de gestão ambiental, o PANA I (1994-2004), PANA II (2004-2014) e a PNEA (2013-2022).

Essa revisão ao breve histórico das políticas públicas de Educação Ambiental em Cabo Verde, se faz pontual nesse momento, para compreender a atuação do estado quanto a efetividade quanto a formulação, construção de políticas

públicas, em que buscou implementar a partir de diferentes instrumentos e alcançando uma abrangência nacional. Contudo, nota-se pela contribuição dos professores participantes que há pouca atuação governamental na implementação de políticas públicas direcionadas ao meio ambiente e a Educação Ambiental nos dias atuais nas escolas em que atuam. O professor P02 afirma que – *“P02 - Sempre que nós precisarmos das ONG’s, elas têm maior disponibilidade. Mas o Ministério da educação, não acho. Para mim, se eu fosse escolher, eu acho que um pouco a escola, um pouco as ONGs”*.

Conforme já supracitados pelos professores em outras subcategorias, observa-se práticas pontuais e mecânicas com incursões em datas pré-estabelecidas ou por meio de concursos e projetos a serem realizados de forma mais breve possível vindas dos Ministério da Educação, impedindo que a Educação Ambiental se fortaleça no sistema educativo formal de forma contínua e permanente.

Por outro lado, vemos que as Organizações Não Governamentais – ONG’s, ocupam um espaço de destaque quanto ao desenvolvimento de atividades voltadas a educação formal e não formal, alinhado a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental em Cabo Verde. Nesse sentido, compreendemos também a importância das ONG’s visto que elas também têm o papel de interagir, articular em parcerias ou cobrança na perspectiva da política pública. Contudo é preciso atentar-se para a terceirização das responsabilidades do estado³² quanto a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de Educação Ambiental, pois as ONG’s,

têm objetivos bastante diferentes, estruturam-se como organizações, possuem quadros hierárquicos onde há assalariamento (embora haja também o trabalho voluntário), trabalham por projetos etc. Em suma, suas lógicas de articulação com a sociedade e com o poder público são bastante diferentes das dos movimentos sociais. Por trabalharem com projetos bem focalizados, as ONG’s têm pouca possibilidade de produzir conhecimentos universalizantes; em compensação, sua ênfase em processos comunicativos diretos permite a rápida troca de experiências e circulação de ideias. As ONG’s incorporam rapidamente novos discursos estratégicos, o que lhes possibilita mudar rapidamente quando a conjuntura política se torna desfavorável. O perigo desta postura é o abandono de alguns princípios que

³² Compreendemos o papel das ONG’s e sua importância e como as suas atividades se manifestam em várias áreas, refletindo a capacidade dessas entidades de suprir lacunas deixadas pelo Estado. De tal modo, em que compreendemos que a política não só como ação do Estado. E quando não temos uma atuação do Estado ou sua ausência na ação também é resultado de uma ação, disputas, intencionalidades. E nesse cenário, vê-se uma atuação mais significativa das ONG’s nas políticas cabo-verdianas de Educação Ambiental.

deveriam ser os pilares norteadores das ações (Barbosa, Loureiro, 2007, p. 7).

Toda esta discussão é concernente ao debate sobre o movimento ambientalista e o papel que o estado deveria atuar, partindo da compreensão que a PNEA é uma política de estado, sendo um dever do estado garantir os princípios descritos na Constituição e outros instrumentos oriundos das políticas públicas ambientais de Cabo Verde, posto que muitas ONG's, ao trabalharem por projetos específicos, sendo avaliadas segundo as regras mercantis de "produtividade", "eficiência" e "eficácia", acabam por buscar soluções imediatas para situações particulares, sem problematizar de forma sistêmica afim de evidenciar aqueles que provocam e casam danos muitas vezes irreversíveis na natureza/ meio ambiente e atuar de forma mais incisiva sobre estes para soluções reais. É também neste sentido que reafirmamos a importância da retomada das ações promovidas pelo estado para se fortalecer a busca por uma democracia plena que garanta a ordem e o bem estar da sociedade em todos os setores.

Pois segundo essa compreensão é um fator decisivo para que as estratégias coletivas e ambientalmente educativas sejam elaboradas com base em um ideário de sustentabilidade e democracia que atenda as questões implícitas e explícitas pela própria política, e entendemos que o liberalismo não é possível de atender pois se alinha as regras e procedimentos do sistema capitalista que visa o crescimento econômico e o lucro e baseia-se na exploração dos recursos naturais e na busca incessante por novos mercados . Assim, compartilhamos com Paulo Freire (1987) da certeza de que todo ato educativo é por definição um ato político com vistas à manutenção ou transformação das relações sociais que configuram nosso modo de existir na natureza/meio ambiente.

6.4 Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática pelos professores nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Esta última seção de análise dos dados coletados se direciona a apresentar e analisar as inferências dos professores em relação a categoria Tradução da Política Nacional de Educação de Cabo Verde no contexto da prática nas escolas públicas da Ilha de São Vicente em que estes professores atuam. Essa categoria tem como

subcategorias e/ou categorias posterior as temáticas: Encaminhamentos metodológicos, autonomia, participação da comunidade escolar e avaliação da prática pedagógica na Educação Ambiental.

Cabe ressaltar que a tradução da política no contexto da prática é um processo de reinterpretação e adaptação de políticas públicas por parte dos atores envolvidos na sua implementação. Ainda como um adendo a essa apresentação e discussão da categoria e subcategorias que compõem a tradução da PNEA, temos que os professores desenvolvem suas práticas educativas a partir de outros instrumentos tais como sua formação, experiências, documentos curriculares, crenças pessoais e valores com intuito de sensibilizar a coletividade sobre as questões ambientais e desenvolver habilidades e modificar atitudes em relação a natureza/meio ambiente.

Esse processo ocorre em um contexto específico, com seus próprios valores, crenças e interesses, e é influenciado por uma série de fatores, como a cultura organizacional, as condições materiais e as relações de poder (Mainardes, 2006). Para Ball, Maguire e Braun (2016, p.70) as traduções “dão valor simbólico à política” à medida que elas incidem sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política com a sua prática.

Nessa sequência são apresentadas as inferências relacionadas a subcategoria ‘encaminhamentos metodológicos para compreender como os professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde atuam no contexto da prática para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. As inferências e descrições quanto a esta subcategoria estão descritas na Tabela 16 a seguir:

TABELA 16 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA PRÁTICA.

Categoria	Subcategoria	Descrição
		P01 – “na minha escola, nós vemos a partir de pequenos gestos, de instruções que nós damos aos alunos, temos uma semana cívica para tentar falar com os alunos, para tentar consciencializar, antes de iniciar com os conteúdos, e nós, os professores que estamos mais direcionados para essa área, os professores de Físico-Química, nós trabalhamos com o sétimo ano em várias questões ambientais, então nós tentamos sempre promover atividades nos dias específicos, dia do ambiente, dia da

Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática	Encaminhamentos Metodológicos	água, e outros que são ligados a questões ambientais, nós vamos tentando falar sobre isso, promover essas atividades, promover a consciencialização individual” (...) Vídeos, imagens, palestras. Então, estamos utilizando. Quando sempre tentamos fazer palestras para engajar os alunos. Alguns métodos, alguns jogos que as organizações às vezes nos ajudam a desenvolver para trabalhar com isso. Trabalhos, exposição, cartazes. Os alunos fazem cartazes, tentam debater o tema. Nesse último ano, os alunos teriam que falar sobre um tipo de energia, uma fonte de energia renovável e teriam que convencer os outros que a sua energia era melhor. Então, tinham pesquisa e um debate interno. Fazemos também cartazes, panfletos, vídeos, colocamos vídeos de educação ambiental. Então, vamos sempre tentando trazer. Apesar de que condições às vezes são um pouco escassas, mas nós tentamos (...) nós tentamos criar algumas atividades extras para tentar sensibilizar os alunos. Mas é mais um trabalho feito pelo professor. (...) Seguindo o manual e assim ir complementando com algumas atividades extras, por exemplo, há capítulos que falam sobre fontes de energias renováveis, não renováveis. Então, nós tentamos abordar esses temas e falar um pouco do nosso conhecimento e da nossa maneira de chamar a atenção. Por isso, há de verificar a nível da estrutura, do manual e tudo. Há alguns temas que nós podemos tentar interagir, tentar trabalhar com ele (...)apresentações, os alunos fazem pesquisas, para a gente fazer uma apresentação, nesse caso. Já fizemos palestras, fazemos com as ONGs que vem falar um pouco sobre questões de educação ambiental. Estamos a tentar desenvolver mais jogos, mais atividades de maior intervenção e interesse dos alunos. Então, nós utilizamos mais dessa forma. Quando temos condições, fazemos algumas atividades práticas, nós temos os trabalhos de grupo, fizemos as apresentações dos trabalhos, o debate dessas apresentações, os alunos fazem questões, fazem perguntas aos colegas, eles tentam explicar algo. P02 – “Aulas expositivas, pesquisa, nós pedimos a opinião dos alunos, rodas de conversa, às vezes eu até sugiro para fazermos debate com os alunos (...) Às vezes pedimos que os alunos também façam cartazes para representar os problemas, para mostrar as causas, as consequências, como nós devemos evitar (...)aula de campo em que a tarefa desses alunos, é que enquanto caminhavam, tinham que pegar todo o lixo que encontrava à sua volta, então fazemos campanhas de limpeza” P03 – “Basicamente, palestras e oficinas, construções materiais, papel, algo reciclável, visitas, estudos mesmo aos locais, recolhas de lixos, principalmente, para construções de maquetes (...) Cartazes; trabalho de grupo praticamente em todos os trimestres. Um trabalho de grupo, um trabalho de pesquisa ou trabalho de aula. Fazemos isso. Palestras. No dia de ciências, numa feira de ciências, temos algumas práticas. Às vezes, algumas brincadeiras, exposições também, aulas projetadas, vídeos projetados. Eu gosto sempre de colocar vídeos do que se passa, de algum tema específico, coloco vídeos, e depois já aquela discussão sobre o vídeo. Exposições, concursos (...)”

		P04 – “eu faço aulas expositivas, faço rodas de conversa para os alunos. Então, às vezes eu faço algumas atividades, tipo, que eu encontro na internet, eu vou, tipo, para eles verem, eu passo muitas coisas para eles fazerem em casa. Eu passo coisas para verem o que eles consomem no dia-a-dia, se realmente o que eles fizeram com aquele lixo, o que eles fizeram, se realmente podiam necessitavam usar aquilo, o que eles podem melhorar. Então, eu passo mais coisas no dia-a-dia, faço atividades com eles. mais do que, há aulas mais práticas que são mais difíceis para nós. Tipo, sair da sala da aula”.
		P05 – “Nos trabalhos já fizemos através de visitas de estudo, fazemos visitas de estudo ligadas a partes e também fazemos, por exemplo, trabalhos ligados à reciclagem, sobre a biodiversidade que nós temos, tanto a terrestre como a marinha. Também através de teatro, por exemplo, onde os alunos acabaram por demonstrar e fizeram uma peça de teatro (...) em comemoração da água e da floresta, mostrando essa falta de água que nós temos atualmente, as causas que levam a isso, mas também através de cartazes, fazemos cartazes com frases alusivas, mostrando causa e consequências tanto da água como também da floresta. Então, através desses meios, são esses os meios que nós utilizamos para trabalhar a educação ambiental. (...) Normalmente, a primeira é a parte expositiva. Temos que escolher o tema, explicar no que consiste o tema, ouvir a opinião dos alunos a respeito do que eles sabem, as suas curiosidades. Também é feita através, por exemplo, da elaboração de trabalhos que estão fixados nas paredes, painéis, na escola. Através da dramaturgia, pequenas peças de teatro, onde os alunos acabam por ir levar ao público e retratar esse tema com pequenas peças de teatro. Também fazem através de dobraduras. Muitas vezes, utilizando materiais recicláveis. Nós apostamos muito nisso, utilizar materiais recicláveis para expor ou para retratar um determinado tema. Através também de visitas de estudo. Fazemos visitas de estudo, levando os alunos, por exemplo, quando se fala de um tema ligado à educação ambiental, tanto que eles conseguem ouvir a parte teórica e depois conciliar com essa parte prática que é através das visitas de estudo, saída de campo.
		P06 – “Às vezes é mais expositiva e dialogada sobre o tema ou porque se percebe uma conversa de diagnóstico. Os alunos não têm tanta informação, então se calhar precisamos dar mais informação antes de fazer alguma outra atividade. Trabalho em Grupo. Quer no cumprimento do currículo, do programa, quer também nessas pequenas atividades que passamos de educação ambiental. Os seminários propõem um tema e os alunos irem buscar os debates sobre diversos temas (...)o que tem tido mais aderência por parte dos alunos é as projeções que nós fazemos, os powerpoints, a partilha de filmes no YouTube (...)temos optado mais para fazer isso, a partilha digital de informação. Pequenos filmes, pequenos”

Fonte: Autor (2024).

Constata-se pelas inferências dos professores que há uma diversidade de encaminhamentos metodológicos utilizados por eles em suas práticas pedagógicas para inserção da Educação Ambiental nas disciplinas que atuam no contexto de suas práticas pedagógicas. Cabe pontuar que se entende que os encaminhamentos metodológicos são as estratégias e procedimentos que o professor utiliza para promover a aprendizagem dos estudantes em suas práticas pedagógicas. Nesse apanhado de inferências observam que as estratégias a partir dos encaminhamentos metodológicos dos professores são diversos e compostos por: aulas expositivas, trabalho com exposição de cartazes, construção de panfletos, jogos, oficinas, utilização de imagens e fotografias, exposição de vídeos nas aulas, concursos, peça de teatro sobre temáticas ambientais, atividades práticas como aula de campo e visita guiada, atividades de pesquisa e apresentação de seminário, atividades na Semana Cívica, Dia do Meio Ambiente, Dia da Água, Feira de Ciências, Dia da Floresta, promoção de debates, rodas de conversa, utilização do livro didático, produção e exposição de maquetes, confecção de dobraduras, palestras em parcerias com as ONG's, entre outros.

Observa-se que a Educação Ambiental é desenvolvida na prática pedagógica pelos professores a partir do reflexo de sua intencionalidade e concepções, bem como as ideais implícitas sobre a importância e compreensão do trabalho com a Educação Ambiental, apresentando ressalvas quanto aos recursos, formação e organização que possuem para sua aplicação e efetivação. Os encaminhamentos metodológicos citados em suas práticas pedagógicas demonstram ser uma possibilidade de trabalho em que se contextualiza os problemas e questões ambientais locais e globais por meio da problematização, construção e execução colaborativa com os estudantes de projetos, atividades para além do muro da escola para observar e compreender de forma concreta como os problemas locais e globais impactam a vida de todos.

Entende-se que os encaminhamentos metodológicos são fundamentais para o trabalho com a Educação Ambiental na escola, pois eles norteiam as ações dos educadores e contribuem para o alcance dos objetivos propostos. Dessa maneira, os encaminhamentos metodológicos podem ser compreendidos como um método do professor para a inserção ou potencialização da Educação Ambiental na escola e adotados como um processo de construção social por meio do ensino, em que a

função mediadora dos professores se constitui em uma tarefa de grande complexidade, pois,

[...] a inserção da Educação Ambiental não se efetivará no âmbito escolar, enquanto os professores não tomem para si essa responsabilidade, bem como parte de seu labor profissional, bem como em termos pessoais como coletivos, considerando sua atuação, intencionada ou não, como possibilidade de estímulo à participação da comunidade escolar, denotando um processo político e ideológico diante da opção pela mudança em sua ação pedagógica (Torales, 2006, p. 58).

Ao compreender a Educação Ambiental como dimensão da educação e entender o ensino como um processo de construção social que visa formar cidadãos que compreendam as relações estabelecidas entre ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente, percebe-se a eminente necessidade de oferecer diferentes encaminhamentos metodológicos, ou seja, “os professores precisam propor práticas pedagógicas que focalizem a formação de profissionais, críticos, éticos e reflexivos que atuem com propriedade na sociedade de informação frente ao novo paradigma da ciência” (Behrens; Ens, 2015, p. 29).

Nesse sentido, para que essa mudança de pensamento, e, por conseguinte, de práticas pedagógicas por meio dos encaminhamentos metodológicos na inserção da Educação Ambiental, seja possível, é necessário que os professores compreendam a si mesmo, aceitando e percebendo que as incertezas e os erros fazem parte de um processo reflexivo de autoformação tanto pessoal, quanto profissional, propiciando um conhecimento que liberta, promove momentos criativos, produtivos, em um esforço planejado, sistemático e paralelo, ao mesmo tempo que articula, aspectos, ontológicos, epistemológicos, metodológicos e estratégicos.

Observa-se a partir dos encaminhamentos metodológicos e associando também as contribuições das outras subcategorias no item anterior que reflete como a Educação Ambiental está configurada e inserida na escola que há uma falta de apoio e suporte institucional para realização dessas práticas, o que pode resultar assim em um atividades pontuais, isoladas e mecânicas, segundo Souza (2012, p. 45), a Educação Ambiental, “transcende conceitos, integra áreas do conhecimento, assim como faz pensar no papel da educação e, conseqüentemente, no papel do professor, que não pode limitar-se a transmitir conhecimento”.

Dessa maneira, os encaminhamentos metodológicos dos professores ao trabalhar a Educação Ambiental como uma temática transversal e de forma

interdisciplinar requer aprofundamento, compreensão, interesse, experiência e entendimento destes, pois compreende-se que “essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores” (Guimarães, 2014 p. 38), que integram a escola e comunidade escolar.

Conforme as inferências dos professores nas seguintes inferências na subcategoria (Planejamento da Escola) em que os professores afirmam que o professor “P01 - *o grupo físico química com o grupo CTV, né? Nós fazemos essa parceria e nós tentamos ir trabalhando essas datas ligadas ao ambiente, tentando fazer essas atividades*”, e ainda o professor” P06 - *há uma maior disponibilidade dos professores das áreas científicas das ciências, mas outros professores também demonstram interesse*” ou ainda na subcategoria (Apoio Institucional) em que o professor “P03 - *Temos os professores que acabam por contribuir, são os professores da educação artística. Além de nós, de ciências, são eles os de artes. Temos a área de química, físico-química também, que muitas vezes acabam por apoiar, porque temos uma coordenadora de núcleo, de físico-química com ciências, essas inferências trazem elementos que inferem sobre os encaminhamentos metodológicos com o trabalho com a Educação Ambiental, pois são apenas alguns professores de determinadas áreas que se envolvem e que contribuem de alguma forma para desenvolver práticas educativas com a Educação Ambiental.*

Contudo, se observa que há pouco envolvimento entre os professores para trabalhar a Educação Ambiental de forma interdisciplinar isso se revela pelo fato em que não há compreensão de forma consensual de todos os professores quanto a importância da inserção e Educação Ambiental no contexto das práticas pedagógicas por meio dos encaminhamentos metodológicos o que impede na prática a interdisciplinaridade.

De acordo com Saheb (2008, p. 29), “a interdisciplinaridade pressupõe o diálogo e o planejamento cooperativo entre as diferentes disciplinas”, no entanto, os encaminhamentos metodológicos sem um planejamento de forma colaborativa, cooperativa e dialógica que elevem a Educação Ambiental como dimensão da educação, podem levar em sua maioria por práticas dissociadas, superficiais e fragmentadas. Essa fragmentação do conhecimento, dificulta a compreensão das complexas relações entre os diferentes componentes ambientais, o que resulta em falta de interesse e motivação para realização de um trabalho de forma contínua e

permanente por parte dos professores que compreendem a importância da Educação Ambiental diante dos desafios posto nos tempos atuais.

Contudo, é indispensável tomar decisões individuais e pensar na responsabilidade do individual para o coletivo, refletindo “os hábitos, ações, atendendo as tendências e necessidades do nosso tempo para que se possa através da adoção de novos comportamentos, dar a contribuição para a diminuição da degradação ambiental e para a defesa e promoção da qualidade de vida” (Dias, 2022, p. 328), motivando a outros para a realização de trabalhos que se direcionam pela Educação Ambiental.

É destacado pelo (P01) que *“não é obrigatório o trabalho com a Educação Ambiental e esses temas (...) nós fazemos isso por iniciativa própria. Nós temos o currículo para seguir. Se conseguirmos entender e trabalhar os temas de educação ambiental, nós conseguimos, mas é a partir da nossa iniciativa própria, dos professores”*. E reafirmado pelo professor (P06) *“são atividades que não há nenhuma obrigatoriedade. Mas criar, se tivermos tempo para desenvolver essas ações, e também da nossa consciência ambiental, nós gostamos de fazer essas atividades”*.

No entanto, observa-se que diante da ausência de ações efetivas contínuas, permanentes dos órgãos que compõem o estado ligado e que fazem a gestão da educação em Cabo Verde, a ausência de recursos didáticos e pedagógicos para poder criar práticas e que desperte o interesse dos estudantes, a pressão pelo cumprimento do programa curricular das disciplinas em função de provas de larga escala pelo governo, entre tantos outros desafios apontados pelos professores, observa-se que esses professores tem interesse, intencionalidade, sensibilidade e buscam meios e encaminhamentos metodológicos dentro de suas possibilidades a inserção da Educação Ambiental.

Observa-se que os professores tem pouca autonomia para desenvolver práticas pedagógicas ou projetos ao longo prazo em função do cumprimento e burocratização das obrigatoriedades do cumprimento do currículo escolar e do sistema de avaliação em detrimento das organizações estabelecidas na organização do trabalho pedagógico, contudo, nota-se que essa dicotomia pode e muitas vezes é contrastada diante desse contexto, visto que, os professores realizam atividades com a Educação Ambiental partindo da sua compreensão, importância e intencionalidade

e como isso pode repercutir em mudanças de ações, atitudes e comportamentos destes pequenos grupos para alcançar um maior número de pessoas.

Cabe destacar que não há modelos universais para a inserção e configuração da Educação Ambiental a partir de encaminhamentos metodológicos. Cabe aos professores definir os “enfoques, modalidades de atividades e a progressão dessa integração em suas práticas em função das condições, das finalidades e das estruturas educacionais e socioeconômicas” (Dias, 2022, p. 211).

Seguindo essa compreensão sobre a importância de encaminhamentos metodológicos diversificados que contribuem para o trabalho com a Educação Ambiental na escola e compreendendo as potencialidades e desafios diante do contexto da prática em que esses professores atuam, observa-se que o trabalho desenvolvido pelos professores se dá por iniciativa própria que dessa forma revela na pesquisa sobre a autonomia que o professor tem para o trabalho com a Educação Ambiental.

Nessa continuidade são apresentadas as inferências relacionadas a subcategoria ‘autonomia’ para compreender como os professores que atuam nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde, atuam no contexto da prática para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde. As inferências e descrições quanto a subcategoria ‘autonomia’ estão descritas na Tabela 17 a seguir:

TABELA 17– AUTONOMIA DO PROFESSOR NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Categoria	Subcategoria	Descrição
Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde		P01 – <i>“não temos muita autonomia, por causa que eu tenho de cumprir o programa. Então, nós temos obrigatoriedade com os conteúdos. E é também porque, às vezes, há algumas situações que nós gostaríamos de modificar um pouco o programa. Mas nós tentamos fazer algumas atividades extras que não estão inseridas, mas, fazendo a gestão do tempo, às vezes nós conseguimos incluir outras atividades, dependente do tempo (...)”</i>
		P02 – <i>“no 7º ano, por exemplo, acho que no programa curricular tem só causa e consequência da poluição ambiental e o que acontece, e a orientação para nós e que não podemos aprofundar, vocês não podem ir além da poluição ambiental (...)”</i> Só para você ter uma ideia, é obrigatório, independentemente do tema, é obrigatório todos os professores, exceto Educação Física e Artística, que tem uma avaliação diferente, todas as outras disciplinas tem que fazer, um trabalho individual, um trabalho grupo, um trabalho prático, dois testes, e às vezes eu tenho vinte

no contexto da prática	Autonomia	aulas num trimestre, pensa comigo, como é que eu, com vinte aulas, com tantos trabalhos práticos a dirigir, ainda para tentar ali correr com a matéria, para tentar cumprir o programa, há professores que já têm tantos anos a trabalhar e que estão decepcionados, cada dia que passa está perdendo voz, está perdendo autonomia, vai querer fazer outros trabalhos? Não. Então, assim, é claro que eu não vou generalizar, é claro que o professor faz, ou pelo menos tem vontade, mas é aquela coisa que o ministério não contribui para o nosso trabalho com a Educação Ambiental.
		P04 – “Então não temos muita autonomia. Porque nós temos um programa para cumprir. Então, depois, no fim, nós temos aquela reunião, nós temos o que dizer? Nós temos aquele estipulado para cumprir naquele mês. Todas as escolas têm o mesmo tempo estipulado. Então, depois, no fim do ano, temos que verificar porque não cumprimos o que cobrávamos. Então, realmente, às vezes, nós tentamos o quê? Nós não temos nenhum material didático. Então, nós tentamos construir, tentamos fazer apontamentos no computador, os alunos fazem a foto própria, para poder termos algum espaço livre nas aulas, para poder desenvolver, em vez de necessitar lhe fornece apontamentos ditando aquela matéria, nós só explicamos e tentamos apanhar algumas atividades. Mas, tipo, nós temos que ter em mente que no fim do ano, nós vamos ter que justificar porque não cumprimos o programa, para evitar os constrangimentos quanto a prova que vem do Ministério da Educação, realmente, nós temos que ter cumprido a matéria para que os alunos possam fazer aquela prova. Então, tipo, nós temos aquela pressão em cima de nós para cumprir o programa, dar aqueles conteúdos que os alunos aprendem, mais do que trabalhar outros conteúdos para educar os alunos. Eu vejo também nas provas que vem da praia que, realmente, eles não tratam questões sobre educação ambiental, vem muito centrada nos conteúdos em vez da educação ambiental. E precisamos dar o programa para que os alunos não fiquem a perguntar o que é isso, o que é aquilo, o que é aquilo outro. Então, faz com que eu de mais atenção ao programa para eles estejam realmente aprendendo cada coisinha que está aí nos conteúdos para não ficarem prejudicados.

Fonte: Autor (2024).

Constata-se nas inferências dos professores que a sua autonomia em relação a Educação Ambiental merece atenção sobre diferentes elementos a serem compreendidos, dada a complexidade do papel dos professores e de sua responsabilidade em relação a educação básica em Cabo Verde. Percebe-se que a burocratização, como exemplo ao cumprimento obrigatório total do programa curricular e ainda realizar praticas avaliativas pré-determinadas quanto a sua modalidade e quantidade, o que torna um desafio objetivar a ação educativa num campo importante ao se mostrar desvalorizados considerando esse cenário de exigências posto pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, a autonomia do professor pode comprometer a inserção da EA no contexto escolar e no processo educativo, pois se torna um desafio ainda mais complexo, quanto o desafio de realizar uma educação pública de qualidade no contexto histórico, social, político e econômico da sociedade, em que os diferentes atores nos diferentes setores que conduzem a educação no país, não estão alinhados para alcançar os mesmos objetivos para efetivar e implementar de fato as políticas públicas que são direcionados ao campo da educação, estando os professores à mercê de atender os encaminhamentos das demandas posta advindos da burocratização do trabalho pedagógico.

Acredita-se que a discussão sobre a constituição autônoma do professor perpassa pelos postulados de formação (inicial e em serviço) de um profissional reflexivo. A esse respeito, Alarcão (2005) afirma:

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (Alarcão, 2005, p. 176).

Ao compreender o perfil profissional dos professores participantes entende-se que todos possuem graduação em algum componente curricular, especialização e em dois casos mestrado na área das ciências, entretanto, é destacado que não houve no processo de formação inicial qualquer aproximação com a Educação Ambiental e já atuando no contexto da práticas das escolas públicas da Ilha de São Vicente, é reafirmado que a Educação Ambiental é quase inexistente em cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. Tozoni-Reis (2012) reitera que para de fato os professores terem autonomia para trabalhar com a Educação Ambiental nos dias atuais,

é preciso investir na formação inicial de permanente dos professores e tais aspectos envolve em que circunstâncias e como ocorre o ingresso na carreira, as condições concretas de trabalho, as condições de infraestrutura (os prédios, equipamentos e material didático), as relações hierárquicas na escola e no sistema de ensino, os planos de carreira, as condições salariais, as entidades representativas, as lutas da categoria, além, é claro, das importantíssimas questões pedagógicas com que estão envolvidos (o currículo, o domínio dos conteúdos, as técnicas de ensino, os recursos disponíveis, os problemas com a avaliação, a relação com os alunos, com os

pais dos alunos, as questões de disciplina e de violência na escola) e as também não menos importantes relações dos professores com a sociedade. Todos esses aspectos, e muitos outros, determinam tal complexidade ao pensamento e à ação dos professores que torna incomensurável o desafio de ser professor na educação básica (Tozoni-Reis, 2012, p. 282).

Diante desses apontamentos, observa-se que há pouca autonomia e poucas condições para que de fato os professores consigam atuar no contexto da prática de forma efetiva, contínua e/ou permanente para implementar as políticas públicas educacionais e ambientais. Por outro lado, ainda é mencionado pelos professores sobre a rigidez quanto ao cumprimento dos programas curriculares, tendo esses que sofrer constrangimentos quando não conseguem cumprir ao ter que justificar aos responsáveis superiores quais os obstáculos ou dificuldades encontradas para a não finalização do programa curricular de suas disciplinas.

Seguindo esse debate, Contreras (2002) alerta sobre a necessidade de compreender a perda da autonomia dos professores no processo de proletarização com conteúdos próprios, isto é, com conteúdos que vão além do controle técnico do processo de trabalho, mas como um processo de proletarização mais sofisticado, um processo de controle ideológico de natureza ética. Sobre o processo de proletarização indica que, diferentemente de outros estudos, ele se dá em outras bases:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz, no campo educativo numa desorientação ideológica e não só da perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional. Entretanto, é impossível que os professores abandonem ou que lhes sejam subtraídas todas as funções intelectuais, como é impossível conservar um sentido ético na docência. Isso implica na possibilidade de resistências e resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores, como também na de que os controles fundamentais exercidos sobre eles tenham êxito não só no plano técnico como no campo ideológico (Contreras, 2002, p. 51).

No contexto da prática dos professores, portanto, a proletarização e a perda de autonomia, não se referem apenas aos professores, mas a um processo de desqualificação da própria educação escolarizada. Por outro lado, a prática profissional como intelectuais críticos implica na articulação dos aspectos pessoais, de relacionamento, de equilíbrio social e de participação social, isto é, implica na profissionalização para orientar uma busca contínua de responsabilidade pública no sentido de orientar a educação escolarizada para a transformação da sociedade.

Autonomia não é autossuficiência, não é defesa corporativa de interesses de categorias profissionais, nem soberania frente às demandas sociais, nem autoexclusão de compromissos sociais, mas compromisso público com a educação de qualidade e que atenda aos dilemas contemporâneos.

Conforme apontado pelos professores há uma ruptura no entendimento da escola como um sistema complexo e que a burocratização dos processos formativos pouco contribuem para avançar sobre a implementação da PNEA como uma política pública, sendo assim, talvez seja necessário um reencontro com o sentido educativo da Educação Ambiental nas escolas pelos órgãos gestores que estão no suporte as escolas, os responsáveis pela gestão da educação na escola, os conselhos e ministérios da educação e meio ambiente, o grupo de professores que constituem o corpo docente na escola e os demais profissionais que atuam em cada escola, visto que “a cultura escolar tende a curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento” (Arroyo, 2010, p. 65).

Nessa relação entre o processo formativo docente, partindo-se dos encaminhamentos metodológicos no trabalho com a Educação Ambiental e a demanda de conhecimento e atitudes que a escola exige, deve haver coerência entre os conteúdos da docência, o perfil docente e o trabalho com a Educação Ambiental. Ou seja, como ressalta Arroyo (2010, p. 87) “dominar os conteúdos e métodos de sua matéria é um saber necessário, porém insuficiente para dar conta do saber-fazer de seu ofício”, das demandas em que envolve as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, ambientais que são urgentes e necessárias para se contextualizar, problematizar e compreender a partir da sistematização por meio dos processos formativos promovidos pela educação por meio dos diferentes componentes do currículo escolar.

Nesse cenário, em que se discute a tradução da Política Nacional de Educação Ambiental, temos que a prática profissional para além da autonomia no fazer pedagógico deve ser articulada com diferentes segmentos da sociedade e direcionando o trabalho com a participação da comunidade escolar e das famílias, pois entende-se que a participação dos diversos atores tais como alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis, gestores e comunidade local permite ampliar o debate e sensibilização para que todos trabalhem juntos para a conscientização e a

formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação da natureza/meio ambiente.

Nesse contexto, compreende-se a importância da participação da comunidade escolar e das famílias sendo a escola um espaço privilegiado para a promoção da Educação Ambiental, pois é um local onde as pessoas se encontram e convivem diariamente, no qual ocorrem os processos formais de ensino em que são ofertadas as modalidades de ensino desde a inclusão dos estudantes no sistema de ensino formal até sua conclusão do Ensino Secundário ou Técnico.

Acerca dessa importância abordaremos a seguir a subcategoria “Participação da comunidade escolar e famílias” como um dos elementos a se compreender em que proporção e magnitude o trabalho com a Educação Ambiental pode alcançar em atividades que a comunidade escolar esteja participante nas atividades escolares e extraescolares. As inferências e descrições quanto a esta subcategoria estão descritas na Tabela 18 a seguir:

TABELA 18– PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR E FAMÍLIAS NAS ESCOLAS

Categoria	Subcategoria	Descrição
Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática	Participação da comunidade escolar / famílias	P01 – <i>“Ultimamente, nós não temos estado a ter contato direto com a comunidade. Então, temos feito trabalhos mais a níveis individuais na escola, atividades que muitas vezes são relativas à avaliação, nós utilizamos também os métodos de avaliação para tentar desenvolver essas atividades ambientais”.</i>
		P02 – <i>“se você receber uns 6 a 10 encarregados de educação de 36 alunos, você recebeu bastante. Para saber do seu educando, imagina, para participar em alguma atividade da escola. Eu tive participação de um encarregado de educação, mas foi agora na feira de ciência. Os outros tipos de atividades, se você chamar a atenção, praticamente não vão, porque sempre tem a desculpa para participar em atividades da escola (...) para você ter noção, até para participar em reuniões, imagina, em outras atividades.</i>
		P03 – <i>“muitas vezes até as atividades são algo prático. Muitas vezes começamos nas salas de aulas. Tem que ter um tempo para ir para casa. Os pais acabam por ajudar. Acabam por ajudar na construção, por exemplo, de alguma maquete, de outra coisa. E no final, por exemplo, na hora de exposições, acabam por dirigir às escolas para ver o que é que foi feito, porque ficam curiosos, muitas vezes acabam de dizer, porque ficam curiosos do trabalho que nos seus filhos estavam a realizar. Vão mesmo à procura da professora para ver como é que foi o final do trabalho. Se tem concurso, se há prémios, acabam por dirigir aos centros onde é que vão entregar os prémios e vão com os pais.</i>

		P05 – “quando, por exemplo, colocamos os alunos vão tratar esse tema através do teatro e convidam os pais para assistir, para ver o que estamos a fazer, da forma que estamos a fazer (...) Então, eles acabam por participar dessa forma (...) a família, quando nós expomos a ideia ao aluno, por exemplo, e nós expomos o conteúdo, pedimos ao aluno para pesquisar, para pedir informação aos pais, saber o que eles sabem sobre o tema, ou seja, explorar os requisitos e perguntar também, eles conseguem dar a sua opinião” P06 – “Existe, mas muito escassa. Existem pais que participam com os filhos, mas não é significativo”.

Fonte: Autor (2024)

Parte-se a discussão compreendendo a escola como extensão das casas, pois uma grande parte do tempo dos estudantes, professores e outros profissionais da educação são vividos dentro deste espaço denominado como escola. A escola é um espaço privilegiado para a promoção da Educação Ambiental, pois é um local onde as pessoas se encontram e convivem diariamente e se discute os problemas que afetam o cotidiano das pessoas que ali se encontram.

Compreendemos que a efetivação dos processos formativos relacionados a Educação Ambiental deve estar em pleno diálogo com a comunidade escolar pois ela pode contribuir significativamente com a efetividade de ações de Educação Ambiental no contexto escolar, seja na participação de atividades e eventos ambientais promovidos pela escola, como palestras, oficinas, mutirões, visitas de campo e campanhas de sensibilização e conscientização. Ou no sentido de apoiar as iniciativas ambientais da escola, como a implantação de hortas, disposição do lixo e coleta seletiva, reciclagem, utilização da água, redução do consumo de recursos naturais entre tantas outras iniciativas a partir de questões locais, bem como discutir e refletir sobre questões ambientais com os estudantes em casa, estimulando-os a adotar comportamentos sustentáveis.

Contudo, conforme inferências dos professores a adesão da comunidade escolar e famílias é irrisória pela representatividade e participação destes em atividades promovidas pela escola conforme a fala dos professores “P01 – *Ultimamente, nós não temos estado a ter contato direto com a comunidade*”, “P02 - *Eu tive participação de um encarregado de educação, mas foi agora na feira de ciência. Os outros tipos de atividades, se você chamar a atenção, praticamente não vão, porque sempre tem a desculpa para participar em atividades da escola*” e na P06 – “*Existe, mas muito escassa. Existem pais que participam com os filhos, mas não é*

significativo”. Nesse viés é apontado como algo a ser pensado e reavaliado de forma que essas ações sejam mais efetivas e tenham maior participação, visto que a participação ocorre de maneira pouca expressiva tanto em atividades de exposição, peças teatrais quanto em reuniões que tratam de aspectos relacionados a aprendizagem dos estudantes.

Por compreender que os professores que estão na escola e por compreender a importância da Educação Ambiental no contexto da prática pedagógica e mediar e encaminhamentos de trabalhos com a Educação Ambiental finalizaremos esse processo de discussão, compreensão e construção teórica compreendendo a avaliação dos professores de forma geral quanto a tradução da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática a partir da avaliação destes quanto ao trabalho desenvolvido no contexto da prática para a implementação das políticas públicas de Educação Ambiental. As inferências e descrições quanto a esta subcategoria estão descritas na quadros¹⁹ a seguir:

TABELA 19– AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES QUANTO AO TRABALHO DESENVOLVIDO NO CONTEXTO DA PRÁTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Categoria	Subcategoria	Descrição
Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no	Avaliação da prática pedagógica na Educação Ambiental	P01 – <i>“Ultimamente, minha avaliação pessoal é que vários professores optam por concentrar-se mais nos conteúdos e no objetivo geral e esquecer um pouco dessa prática, dessa política ambiental em função das demandas que temos que cumprir” (...) bastante deficitário, porque às vezes há vontade de realizar mais projetos, mais atividades, promover mais, mas, como já disse, as condições dos recursos estão muito fracas neste caso. Então, nós não temos muito espaço para manobra também a nível dos conteúdos, nós temos o prazo para cumprir, então há uma vontade de desenvolver mais atividades, mas infelizmente ainda não conseguimos realizar todas as atividades pretendidas. Mas sempre, num ano, nós tentamos fazer algo para que não se perca esse costume e para tentarmos sempre para que haja uma motivação maior para instruir os outros, porque nós temos sempre contato, estão sempre a entrar novos professores, novas equipes, então deixamos essa prática para tentar evoluir, às vezes depende do grupo. Então, pelo que eu verifiquei, por exemplo, nos anos anteriores ainda não tinham feito feira de ciências, então o grupo novo, o nosso grupo novo que entrou, nós conseguimos desenvolver a feira, então vamos tentar fazer algo todos os anos para tentar aumentar essa prática e tentar promover mais a educação ambiental (...) na percepção quanto aos alunos têm mais interação, eles sentem-se mais motivados quando eles sabem fazer um trabalho, um cartaz, uma apresentação, tem que aplicar desenhos, utilizar outras práticas. Quando nós temos que fazer algumas experiências, como fizemos com uma feira da ciência,</i>

contexto da prática		<i>então, eles sentem-se mais motivados eles pedem mais atividades, mais práticas e participativas, em vez de somente a leitura, a explicação oral”.</i>
		<i>P02 – “os professores que estiveram ali presentes no congresso e na escola também, mencionam isso, que nós temos políticas, políticas e políticas, mas que não saem do papel, infelizmente. (...) a repercussão, digamos assim, dos problemas ambientais de educação ambiental, acho que o que é que nós temos feito ainda é muito pouco. Precisamos fazer mais. Dentro da nossa realidade, dentro dos nossos recursos que nós temos, podemos fazer mais.</i>
		<i>P03 – “Uma avaliação positiva e, claro, sempre com a estratégia em melhorar, mas é positiva. Fazemos o melhor para tentar inculcar o pessoal, as pessoas, inculcar os valores sociais com propósitos de sustentabilidade da vida. É positiva, mas sempre com tendência em melhorar”.</i>
		<i>P04 – “Eu acho que poderia ser melhor. Mas acho que não existem aquelas condições mínimas para nós fazermos. Mas nós vamos fazendo aquilo que nós conseguimos, com algumas ações que dá para fazer dentro da sala de aula, nós vamos fazendo. Mas poderia ser melhor do que nós estamos a fazer agora, se realmente houvesse mais condições”.</i>
		<i>P05 – “a minha avaliação, por exemplo, na minha opinião, não é má. Gostaria, sim, de fazer muito mais, de contribuir muito mais de poder ir ajudar os alunos, por exemplo, a transmitir mais esse conhecimento, a mudar mais o comportamento, a construir mais valores para a preservação da nossa natureza. Uma vez que as mudanças estão aí e nós estamos a ver isso e nós estamos a sentir na pele essas mudanças que andam a acontecer precisamente devido às nossas ações.</i>
		<i>P06 – “acho que podia fazer muito mais, sempre fazer mais. E desenvolver muito mais as nossas capacidades também de envolver os outros. Tenho de aprender a fazer mais isso. Tenho de ter uma comunicação mais eficiente, de cativar”.</i>

Fonte: Autor (2024).

Constata-se com as inferências dos professores que estes avaliam o trabalho com a Educação Ambiental na escola partindo de apontamentos individuais e coletivos. Quanto aos apontamentos individuais percebe-se que os professores estão desenvolvendo o trabalho com a Educação Ambiental e demonstram a necessidade de inserir mais temáticas e trabalho com a Educação Ambiental por diferentes formas na escola. Contudo, muito das contribuições dos professores nota-se que o trabalho individual pouco faz com que avance o trabalho efetivo e de forma colaborativa no contexto escolar e que contribua para a implementação de práticas pedagógicas para a inserção da Educação Ambiental que evidenciem a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental nas escolas onde os professores participantes atuam.

De modo geral, avaliar o trabalho da Educação Ambiental no contexto da prática requer trabalho colaborativo, participativo, pois conforme a própria orientação da PNEA (2013-2022), a Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, sendo trabalhado de forma transversal e interdisciplinar. Contudo, é apontado pelos professores a falta de trabalho colaborativo e participativo que versa o trabalho com a temática ambiental propostos pelos professores que buscam desenvolver algum projeto na escola. No entanto, como visto na discussão da subcategoria 'apoio institucional', observa-se que só há um envolvimento maior em atividades com a Educação Ambiental quando essas atividades são encaminhadas pelo Ministério da Educação, em que as escolas precisam relatar e divulgar as ações realizadas pelos professores no desenvolvimento dessas ações em duas disciplinas.

Outro elemento que é reiterado por todos os professores é o fato das exigências burocráticas dos processos avaliativos e de cumprimento obrigatório do programa curricular, em que pesa sobre a responsabilidade do professor em atender as recomendações vindas dos gestores, coordenadores e do Ministério da Educação por medo de sentir constrangimentos ou sofrer represálias quando ao não cumprimento do currículo segundo a organização do trabalho pedagógico das escolas.

É apontado pelos professores que estes buscam sempre pensar em estratégias e ações a serem realizadas com os grupos de professores afim de trazer novidades e propor práticas pedagógicas e avaliativas que demonstrem trabalho colaborativo e participativo com ações que envolvem toda a escola e que tenham maior protagonismo dos estudantes. Essas ações são encaradas como possibilidades de desenvolver o trabalho com a Educação Ambiental e que tenham participação e envolvimento de toda comunidade escolar.

É destacado ainda pelo professor (P01) que em sua avaliação que observa que quando trabalha com a Educação Ambiental um envolvimento dos estudantes pois observa maior interação, motivação quando eles fazem algum trabalho com temáticas que envolvem a Educação Ambiental e solicitam a este professor que façam mais atividades diversificadas pois se sentem motivados em ações, trabalhos partindo das premissas da Educação Ambiental.

É apontado pelo professor (P02) e outros professores em outras subcategorias anteriores a esta, que as Políticas Públicas de Educação Ambiental estão postas muito na teoria e que na prática pouco se observa nas escolas públicas da Ilha de São

Vicente em que esses professores atuam, e quando há alguma ação ou estratégia a ser desenvolvida são permeadas por atividades pontuais, isoladas e mecânicas a ser realizadas de forma corriqueira para divulgação em redes sociais para dizer que estão implementando as políticas públicas de Educação Ambiental nas escolas. O professor (P02) ainda exemplifica uma situação recente que ocorreu nas escolas, que traduz a forma ineficiente do governo em tratar de forma efetiva as políticas públicas de Educação Ambiental na escola. Tal exemplo se dá em afirmar que o Ministério da Educação,

“já percebeu que só no papel não dá. Por exemplo nesse ano a semana cívica, 18 a 22 setembro, vai ser só sobre alterações climáticas. Porque fizeram e aplicaram questionário para 700 pessoas, e mais de 70%, não faz ideia, quer dizer, não é que não faz ideia, mas, não concorda, que o governo realmente, tem políticas e políticas ambientais, que permitem que Cabo Verde, consiga, enfrentar, os efeitos das mudanças climáticas. E aí, pediram, ontem, para serem realizados na próxima semana, um legado da atividade” (P02).

Conforme a inferência da professora P02 acima, demonstra que os professores obtiveram na semana anterior a semana cívica os encaminhamentos para a realização e aplicação na escola e que mostram a falta de compreensão quanto ao poder do estado em gerir os projetos de forma contínua e permanente como uma premissa da PNEA, para levar prática pontual com exigências de prazos e ações de forma rápida sem sistematização e problematização com a comunidade escolar, sobrecarregando os profissionais que atuam na escola. Desse modo, os professores percebem pouca atuação do estado para a implementação das políticas públicas de Educação Ambiental, o que é evidenciado pelos encaminhamentos aligeirados por práticas pontuais e datas alusivas ao meio ambiente. Desse modo, a não atuação ou ausência do estado sobre os processos de atuação na política para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde, também é uma forma de se fazer política pois se configura como uma decisão política e resultado de decisões, disputas e intencionalidades.

Por outro lado, os professores destacam a sua avaliação da prática pedagógica na Educação Ambiental como positiva ou com ressalva ao afirmar que podem fazer mais, trazendo a responsabilidade para si ao desenvolver ações e práticas e no sentido de motivar outros professores para o trabalho com a Educação Ambiental. Essas avaliações traduzem a importância e compreensão quanto aos princípios, objetivos e o que a Educação Ambiental representa para a formação humana e se

relaciona a todo tempo com as questões sociais, culturais, econômicas, políticas, ambientais.

Ao integrar as quatro categorias de análise propostas, é possível vislumbrar uma compreensão abrangente da dinâmica da Educação Ambiental nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde. Inicialmente, em que se examinou a interpretação dos professores sobre a Educação Ambiental, foi revelado que as percepções e entendimentos dos professores acerca da Educação Ambiental e as relações que estes fazem com o cotidiano e a prática pedagógica são fundamentais e conduzem para que a Educação Ambiental esteja presente em suas práticas pedagógicas de forma contínua e permanente, e nesse cenário, orientam suas práticas pedagógicas a partir da compreensão e importância dada por estes professores. O desafio se dá quanto ao trabalho coletivo para que a Educação Ambiental seja trabalhada de forma transversal e interdisciplinar, visto que, fora as exigências dos trabalhos que são encaminhados pelo Ministério da Educação, há pouca adesão dos grupo de professores que atuam nessas escolas, em função da burocratização e/ou exigências do sistema educativo, que refletem sobre a motivação para o engajamento no trabalho com a Educação Ambiental e ainda, a falta de formação, experiência, apoio e subsídios para um trabalho que tenha maior relevância e impacto no contexto escolar.

Ao analisar a interpretação acerca da Política Nacional de Educação Ambiental, é possível identificar que apesar das suas compreensões sobre a importância da Educação Ambiental, que estes professores pouco conhecem as estratégias, instrumentos e ações desenvolvidas pelos órgãos gestores para que a Educação Ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental sejam implementadas a fim de alcançar e/ou atingir os objetivos e metas estabelecidas no marco legal da política. E nesse contexto, a interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental, ocorrem por outros instrumentos a partir da política, tais como: suas formações, vivências e experiências pessoais e profissionais, crenças e valores, documentos curriculares, práticas pedagógicas entre outros que formam a sua consciência ecológica.

No contexto caboverdiano, o desafio reside na necessidade de alinhamento entre a atuação e comunicação eficaz entre os órgãos gestores, as escolas e os profissionais envolvidos no sistema público de ensino. Fica evidente a importância de

e elevar e legitimar a Educação Ambiental como uma política pública, garantindo sua implementação em conformidade com os objetivos e metas estabelecidos em seu marco legal. Para fortalecer continuamente sua presença institucional, é crucial que a Educação Ambiental seja abordada de maneira transversal e interdisciplinar nas práticas pedagógicas, alinhadas aos princípios e diretrizes estabelecidos na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A identificação e superação das lacunas e desafios na implementação dessas políticas são fundamentais para promover uma abordagem mais eficaz e integrada da Educação Ambiental no sistema educacional de Cabo Verde.

E essa conexão entre a compreensão da Educação Ambiental com a Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental, resulta em como ocorre a configuração e inserção da Educação Ambiental no contexto escolar e fornecem insights sobre como os currículos, atividades extracurriculares e práticas institucionais promovem a conscientização e a ação ambiental entre os alunos. E no contexto desta pesquisa, observou que os professores reiteram sobre a pouca ou não atuação do Estado para a implementação da Educação Ambiental ao referir-se ao inexpressivo apoio institucional e quando ocorrem com exigências de prazos resultando em incursões pontuais e mecânicas no contexto escolar. Observa-se ainda que o sistema educativo caboverdiano é recente e não tem recursos financeiros para realização de atividades com a Educação Ambiental, e conforme as demais inferências nas categorias aqui analisadas fica destacado que a Educação Ambiental não é uma das prioridades políticas do governo o que é evidenciado pelo pouco investimento do estado e ainda pela pouca promoção de formação continuada para dar subsídios para o trabalho com a Educação Ambiental.

Nessa análise conjunta ainda que direciona a configuração e inserção da Educação Ambiental no que tange a compreensão das linguagens da política, constata-se que o Estado compreende a PNEA como um processo linear, porém se configurando como limitada, pois não reflete sua natureza complexa e dinâmica. Ao considerar a Política Nacional de Educação Ambiental a luz do Ciclo de políticas e da Teoria da Atuação, a implementação da PNEA, seria melhor compreendida como um processo contínuo e interativo, que envolve uma série de etapas e dimensões interconectadas. Nesse contexto desafiador, observa-se que os professores criam e recriam políticas na escola a partir das suas formações, vivências e experiências

peçoais e profissionais, crenças e valores, documentos curriculares, práticas pedagógicas entre outros que formam a sua consciência ecológica.

Outro elemento que se faz necessário destacar nesse contexto e que dificulta as discussões sobre a Educação Ambiental e a PNEA em Cabo Verde, se dá pela pouca representatividade do campo científico, em que há poucos atores envolvidos na fundamentação da Educação Ambiental no país, o que torna difícil a realização de discussões e pressões internas eficazes com o governo para a efetiva inserção e implementação da Política Nacional de Educação Ambiental. Nesse sentido, as referências no campo da Educação Ambiental acabam por ser de contextos diversos no campo internacional, que vivem as suas experiências e estudos muitas vezes a nível global ou em contextos em que estão inseridos, contudo não atuam em Cabo Verde, ou que não exercem pressão e tensionamentos para que o governo atue de forma mais efetiva para a implementação da Política Nacional de Cabo Verde.

E diante desses elementos, observa-se uma maior atuação pelas Organização Não Governamentais (ONG), contudo, a preocupação em que há maior atuação das ONG'S se dá que estas podem atuar sobre as circunstâncias que atendam a interesses privados em função do seu financiamento em detrimento da atuação do poder público e do estado para a implementação de políticas públicas ambientais caboverdianas. Isso pode influenciar as agendas das ONG's e levá-las a priorizar projetos que atendam aos interesses desses financiadores em detrimento das necessidades mais amplas da comunidade ou das políticas públicas. Outro elemento, quando se refere as ONG's, é que estas podem muitas vezes desenvolver e/ou concentrar em projetos específicos e pontuais, em vez de abordar questões sistêmicas e estruturais. Embora esses projetos possam ter um impacto positivo a curto prazo, eles podem não abordar as causas profundas dos problemas ambientais ou sociais e podem não ser sustentáveis a longo prazo.

Contudo, as ONG's exercem um papel significativo em Cabo Verde conforme as inferências dos professores, e nesse sentido, além da atuação mais efetiva do governo é importante que as ONGs e o governo trabalhem juntos de maneira colaborativa e transparente para garantir que as políticas públicas ambientais sejam implementadas de forma eficaz e para evitar conflitos de interesse. Isso pode envolver a criação de parcerias, mecanismos de prestação de contas e diálogo aberto entre todos os interessados, incluindo ONGs, governo, comunidades locais e setor privado.

Essa abordagem colaborativa e inclusiva é essencial para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental.

Por fim, ao examinar a tradução da Política Nacional de Educação Ambiental na prática, é possível avaliar como os ideais e objetivos da política são realmente aplicados no cotidiano das escolas, considerando aspectos como recursos disponíveis, formação de professores e engajamento da comunidade escolar. Essa análise permite uma compreensão mais holística e contextualizada da Educação Ambiental nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, contribuindo para o aprimoramento das estratégias e políticas voltadas para a implementação da PNEA. Observa-se que os professores realizam e buscam desenvolver trabalhos com a Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas. Contudo, fica notável que há pouca adesão quando os projetos são formulados e criados dentro da própria escola, ficando muitas vezes aplicados e desenvolvidos por algumas áreas e professores que possuem maior afinidade com o trabalho com questões ambientais.

Sobre esse aspecto, mostra-se o quão desafiador é desenvolver a Educação Ambiental pela perspectiva da transversalidade e da interdisciplinaridade, evidenciando que no campo teórico é muito rico partindo do pressuposto que no campo da prática sua compreensão fosse unânime ou mais consensual, contudo, o que se observa é que no contexto da prática não funciona, pois sua funcionalidade muitas vezes depende de incentivos tais como recursos financeiros, formação inicial e continuada, planejamento e interação entre os profissionais e os órgãos gestores da educação no país para executar trabalhos com a Educação Ambiental de forma contínua e permanente no contexto escolar.

O que fica notável ainda é a pouca autonomia que os professores possuem quanto a desenvolvimento de práticas pedagógicas com a Educação Ambiental e outras que estão implícitas no currículo escolar. Essa falta de autonomia, torna rígida a estrutura curricular em decorrência da pressão para cumprir metas e padrões, em que se nota que os professores são obrigados a seguir um currículo escolar padronizado e prescritivo, que deixa pouco espaço para a exploração de temas transversais, como a Educação Ambiental. Essa falta de flexibilidade limita a capacidade dos professores de adaptar seus métodos de ensino para atender às necessidades específicas de seus alunos e ao contexto local. Em decorrência de todos esses elementos, observa-se também baixa participação da comunidade

escolar em ações que demonstrem o trabalho com a Educação Ambiental, o que impede que a sensibilização quanto as questões e problemas ambientais alcance um número maior de pessoas. Além disso, a falta de participação da comunidade limita as oportunidades de colaboração e apoio. Nesse quesito, é um desafio que sejam promovidas ações para a participação da comunidade escolar, pois é essencial para fortalecer as iniciativas de Educação Ambiental na escola e estender seu impacto para além do ambiente escolar.

Diante da avaliação da prática pedagógica na Educação Ambiental nas mais diversas categorias e subcategorias analisadas, é evidente o reconhecimento por parte dos professores do esforço em integrar essa temática em suas abordagens e práticas pedagógicas, fundamentando suas ações na intencionalidade, nas suas vivências e experiências, formação, crenças e valores pessoais e na importância da sensibilização ambiental. No entanto, há uma expectativa latente em relação à efetividade das políticas públicas e do papel do Estado caboverdiano em promover uma abordagem mais abrangente e sistêmica da Educação Ambiental nas escolas públicas da Ilha de São Vicente. A busca por uma atuação mais incisiva, interativa e contínua no âmbito do planejamento, do currículo escolar e das práticas pedagógicas revela a necessidade de consolidar a transversalidade e a interdisciplinaridade como pilares fundamentais desse processo. Assim, reafirma-se a importância de uma Educação Ambiental verdadeiramente integrada, que transcenda os limites da sala de aula e se enraíze na construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com a preservação do meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo de caso, esta tese objetivou analisar como um grupo de professores de escolas públicas da Ilha de São Vicente, atuam no processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde a luz do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação. Para tanto, discutiu-se no campo teórico as relações entre entendimento das tipologias e dimensões entre o ciclo de políticas públicas, atuação e implementação, colocando as perspectivas teórico-metodológicas pelas quais cabe pautar em um contexto em que a Educação Ambiental se configura como uma temática tão necessária e urgente.

A incursão empírica, conduzida pelas elaborações teóricas possibilitou alcançar resultados que indicam processos e práticas a serem potencializados, melhorados ou revisados para que se alcance a finalidade, os objetivos e as metas das políticas públicas concernentes a Educação Ambiental em termos do acesso a política, reforço institucional e a implementação das políticas públicas de EA no sistema público de ensino formal em Cabo Verde.

Ao longo desta jornada investigativa, apresentamos uma análise sobre as percepções dos professores com relação às suas práticas e a produção da política nos contextos escolares e os aspectos que demonstram as nuances da implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde (PNEA) à luz do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação. Mergulhamos nas profundezas dos conceitos de interpretação e tradução, revelando como estes moldam a concretização da política em ações tangíveis e significativas.

O Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação foram fundamentais para compreender o processo de implementação da política caboverdiana de Educação Ambiental. Essa abordagem teórica permitiu analisar a complexidade desse processo, considerando as inter-relações entre diferentes atores e contextos. O Ciclo de Políticas, com suas etapas interligadas de formulação, implementação e avaliação, serviu como bússola para navegarmos pelo processo de implementação da PNEA. Identificamos que a formulação da política se ancorou em um diagnóstico preciso das necessidades e desafios ambientais de Cabo Verde, culminando em objetivos ambiciosos e estratégias bem definidas.

Foi possível compreender a partir do Ciclo de Política e os contextos do ciclo que estes não são lineares nem hierárquicos, mas que estes se interrelacionam e se

(re)significam à medida que a própria política acontece, num processo na qual compreende-se que essas políticas não são meramente implementadas, mas colocadas em ação e atuação dos sujeitos/atores com diversas adaptações; ou seja, são interpretadas e traduzidas de formas diversas, de acordo com dimensões contextuais.

A abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação permitiu compreender a implementação da política caboverdiana de Educação Ambiental como um processo complexo, permeado por interpretações e traduções realizadas pelos diferentes atores envolvidos, em seus respectivos contextos. Essa compreensão é fundamental para subsidiar o aprimoramento e a efetividade dessas políticas públicas.

Dessa forma, a etapa de implementação, por sua vez, revelou-se como um campo fértil para a aplicação da Teoria da Atuação. Observamos como os atores envolvidos na implementação da PNEA, interpretaram e traduziram os objetivos e estratégias da política de acordo com seus próprios contextos e experiências. Assim, a atuação na política ocorre a partir das suas formações, vivências e experiências pessoais e profissionais, crenças e valores, documentos curriculares, práticas pedagógicas entre outros que formam a sua consciência ecológica.

Essa interpretação e tradução, longe de ser um entrave, demonstraram ser elementos essenciais para construir para a implementação da PNEA. Ao compreenderem a importância da Educação Ambiental no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e se apropriarem de elementos da política e adaptarem às suas realidades, os atores locais conferiram-lhe legitimidade e significado, tornando-a parte integrante de suas vidas e atividades do cotidiano e profissionais.

Dessa maneira, o processo de implementação da PNEA, no contexto da prática nas escolas não está dissociado do contexto da organização e planejamento escolar já produzida e que, de certa forma, encaminha parte desse processo, seja pela organização, planejamento escolar, seja pelos recursos e materiais pedagógico-didáticos; seja pela forma de se conduzir o trabalho pedagógico com encaminhamentos metodológicos que elevem a Educação Ambiental no contexto e no currículo escolar; seja pela atuação dos professores e outros autores que atuam nas escolas a partir das suas aspirações, intencionalidade, formação, compreensão,

interpretação e tradução da Educação Ambiental e as políticas públicas de Educação Ambiental.

Um dos elementos importantes da organização e do planejamento escolar se dá na concretude das circunstâncias encontradas no momento da pesquisa, reflete-se nas evidências encontradas ao longo deste estudo, principalmente ao considerar-se a falta de comunicação, interação acerca dos textos e das estratégias e ações oriundas da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde dentro do Sistema Público de ensino, a qual deveria ser direcionada pelo Ministério da Educação para que os professores pudessem ter acesso, compreender e interpretar as linguagens da política, bem como os seus objetivos, suas metas, estratégias e ações que subsidiariam a tradução desta política na condução das suas práticas pedagógicas a fim de que o processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de fato ocorresse conforme o texto da política a curto, médio e longo prazo.

Apesar da estrutura e organização da Educação Ambiental como política pública em Cabo Verde com instrumentos para a sua implementação, surgem elementos que revelam suas potencialidades e fragilidades. Tanto na aplicação das políticas ambientais quanto na contextualização das práticas pedagógicas, a Educação Ambiental enfrenta desafios e oportunidades. Através das percepções dos professores e da análise do contexto, identificamos características que marcam a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental em Cabo Verde.

No conjunto das potencialidades e fragilidades encontradas, pode-se apontar, uma conexão, alguns indicadores apresentados nas categorias: a) compreensão da Educação Ambiental pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde; b) interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde; c) configuração e Inserção da Educação Ambiental nas escolas Públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde; d) tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática pelos professores nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde.

Assim, em relação à primeira categoria a) compreensão da Educação Ambiental pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas da Ilha de São Vicente pôde-se verificar os professores compreendem a Educação Ambiental

como uma dimensão da educação, compreendendo-a como um tema transversal que deve permear o currículo e o contexto escolar de forma contínua e permanente. Essa visão é crucial, pois permite que os alunos, a partir da sua realidade local e das relações entre ser humano, sociedade e natureza, desenvolvam a consciência ambiental e tomem atitudes para a conservação, preservação, recuperação e proteção do meio ambiente.

Guiados pela compreensão da Educação Ambiental, os professores adotam uma visão relacional, holística e dinâmica ao conectar as questões ambientais com o cotidiano e o desenvolvimento do país. Essa perspectiva permite uma abordagem mais profunda e abrangente da Educação Ambiental, reconhecendo a interdependência entre os diversos aspectos da vida humana e ambiental. Nesse contexto, os professores entendem a Educação Ambiental como componente essencial da educação e do campo científico para a superação de hábitos pouco sustentáveis que não contribuem para minimizar, reduzir e/ou diminuir os danos causados pela ação antrópica e impactos negativos na natureza/meio ambiente, partindo de que estes professores evidenciam em suas contribuições que grande parte dos impactos ambientais negativos ao ambiente, são ocasionados por atitudes errôneas dos seres humanos que habitam, vivem, convivem aquele próprio espaço.

As relações estabelecidas entre a compreensão da Educação Ambiental associada às relações do cotidiano e da prática pedagógica, demonstram a sua relevância e importância e assim, elevam o seu significado como temática transversal e interdisciplinar no processo educativo, em sentido de entendimento e apreensão da Educação Ambiental como dimensão da educação formal, não formal e informal, sob os pontos de vista global e local, pontuando que é uma atividade para todos os espaços e responsabilidade de todos estabelecer práticas menos predatórias e adotando prática mais sustentáveis e responsáveis com os recursos naturais e com a natureza/meio ambiente.

Os professores em São Vicente, Cabo Verde, constroem a visão da Educação Ambiental como componente essencial da educação, integrando-a de forma natural e intrínseca as disciplinas do currículo escolar em que atuam. As inferências dos professores acerca da Educação Ambiental demonstram uma possibilidade rica para se potencializar as práticas pedagógicas, ao considerar nelas o sentido da questão socioambiental e, com isso, contribuir para à formação da sensibilização e da

consciência ambiental mais efetiva, em que os envolvidos sejam atuantes sobre a realidade que os cerca.

A Educação Ambiental pode avançar no sentido de uma estruturação epistêmica e metodológica embasada nos conhecimentos ou conteúdos ambientais, contribuindo ao diálogo no entendimento das questões que são sistematizadas a nível local e global e que impactam os mais diversos setores da sociedade. Para tanto, é fundamental compreender que a Educação Ambiental como dimensão da educação não pode ser vista como mais um conteúdo acadêmico ou curricular, e sim, assumida como uma dimensão importante da *práxis* educativa.

Ainda nesse contexto, têm sentido e devem ser potencializados o estudo e a compreensão da Educação Ambiental sob o ponto de vista das políticas públicas e legislação conexa com a educação, a natureza/meio ambiente e os fatores que inferem sobre a qualidade de vida e o desenvolvimento dos países; ou seja, as políticas públicas e os instrumentos dessas políticas podem ser assumidas como importante referencial para a apreensão e discussão das dinâmicas no contexto das práticas pedagógicas nas escolas a nível local e global.

Quanto a segunda categoria – b) da interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde pelos professores que atuam no contexto da prática nas escolas verificou-se nas inferências dos professores que é insuficiente a articulação e comunicação do estado através do Ministério da Educação e do Ministério do Meio Ambiente com os professores acerca das políticas públicas de Educação Ambiental. Essa falta de articulação, comunicação e criação de mecanismos para propor ações é uma questão preocupante pois fragiliza o processo educativo no que se refere a Educação Ambiental, considerando que a ausência de uma estrutura clara e eficaz por parte do estado dificulta a implementação de tais políticas nas escolas. Por outro lado, foi demonstrado que mesmo que os professores não conheçam os instrumentos da Política Nacional de Educação Ambiental a partir da atuação do Estado, a Interpretação e a Tradução da política ambiental caboverdiana por eles, ocorrem por outros instrumentos a partir da sua formação, experiências, documentos curriculares, crenças pessoais, valores e consciência ecológica, que resultam em ambientes, histórias e situações que movimentam e transformam as políticas, que são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação.

Entretanto, é de suma importância que as políticas públicas que são direcionadas ao campo educacional sejam direcionadas aos órgãos, setores, conselhos e escolas para serem discutidas, analisadas, compreendidas, adaptadas para que em conjunto com os profissionais que atuam na educação na escola possam criar estratégias e ações de forma contínua e permanente para a inserção e configuração no sistema de ensino de forma transversal e interdisciplinar, articulando com as questões ambientais locais e globais. Observou-se a pouca atuação do estado nessa direção pois as estratégias e ações organizadas e planejadas pelos órgãos gestores educacionais caboverdianos, segundo o relato dos professores, são realizadas de forma pontual e mecânica indo na contramão do que o próprio texto das políticas públicas a nível nacional e internacional defendem.

Esse direcionamento implica, segundo a própria política, no reforço institucional, por meio da formação continuada dos professores que atuam nas escolas públicas que compõem o sistema público de ensino de Cabo Verde, bem como a produção e disposição de recursos didáticos pedagógicos específicos para a Educação Ambiental. Compreende-se que a partir destas contribuições, os profissionais e a comunidade escolar podem ser mais atuantes na implementação das políticas públicas ambientais, promovendo atitudes e valores, como o respeito de si mesmos e das outras formas de vida na natureza/meio ambiente.

Em suma, a falta de articulação do Estado no que diz respeito ao acesso dos professores às políticas públicas de Educação Ambiental que subsidiam o trabalho docente e à criação de mecanismos para propor ações por meio de suas práticas pedagógicas representa um desafio significativo, visto que os professores compreendem que há uma ausência do Estado no fomento da implementação da PNEA. Esta realidade, aponta para uma posição, muitas vezes omissa da gestão pública quanto ao processo de implementação da PNEA. Por outro lado, nesta lacuna, vemos acentuada a atuação das ONG's em atividades e projetos de Educação Ambiental no sistema educativo formal e não formal. De certo modo, fica notável uma desresponsabilização ou terceirização do processo de implementação das políticas de Educação Ambiental em detrimento das parcerias com as ONG's. A superação dessa questão requer um compromisso efetivo das autoridades governamentais, em conjunto com a sociedade e as instituições de ensino, a fim de garantir uma Educação

Ambiental de qualidade e que tenha um impacto positivo na formação das gerações atuais e futuras.

Para superar esse cenário, é essencial que o Estado estabeleça canais efetivos de comunicação e capacitação para os professores e profissionais que atuam na educação, garantindo o acesso às políticas públicas, por meio do fornecimento de recursos necessários para sua implementação. Além disso, seria importante fomentar a criação de mecanismos que incentivem e apoiem a proposição de um planejamento em conjunto por parte dos gestores, professores e comunidade escolar que fomente e evidencie de forma contínua e permanente a integração da Educação Ambiental às práticas pedagógicas, nas ações, nos projetos e campanhas com objetivo de superar práticas pontuais, mecânicas e fragmentadas.

Compreendemos que a Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde é uma política de Estado e o plano de ação delineado para sua implementação no período de 2013 a 2022, demonstram o compromisso do Estado com a Educação Ambiental em Cabo Verde, contudo, é necessário esforço e envolvimento de diversos setores e gestores públicos, movimentos sociais, ONG's. Contudo, é preciso considerar que nesse período há troca de governos, mudanças no sistema educativo entre outros fatores que podem influenciar a implementação efetiva da política.

Nesse contexto, em que Cabo Verde possui uma trajetória de políticas públicas que evidenciam a sua importância é necessário que se fortaleça uma cultura de valorização ambiental para a implementação destas políticas com alocação de recursos financeiros, capacitação de recursos humanos, articulação intersetorial e monitoramento e avaliação destas políticas de forma contínua e permanente a fim de superar os problemas que afligem os caboverdianos.

No que se refere a terceira categoria – c) configuração e Inserção da Educação Ambiental nas escolas Públicas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde, constatou-se que iniciativas individuais prevalecem quando comparadas aos empenhos institucionais; esse fato, de alguma maneira, corrobora em relação ao caráter humano intrínseco dessa questão. Ao absorverem valores concernentes a EA, professores revelam olhares diferenciados para o mundo, no contexto de suas formações e de suas vidas. Assim, a compreensão e a importância dada a Educação Ambiental ao relacioná-la ao cotidiano e a prática pedagógica, justifica-se em posturas mais sensíveis diante da lógica predominante de uma sociedade capitalista que propõe o

desenvolvimento e a geração de riqueza a qualquer custo. Neste sentido, a partir dos dados desta pesquisa, foi possível observar que a Educação Ambiental, quando chega ao indivíduo se fortalece diante da possibilidade de internalização e disseminação de práticas, atitudes, valores levando a uma ressignificação da relação ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente.

Por outro lado, se percebe que nesse momento as políticas de Educação Ambiental não estão incorporadas nos planos, no planejamento e nas práticas pedagógicas. Observa-se algumas lacunas que dificultam a inserção e configuração da Educação Ambiental no contexto escolar, o que denota a ineficácia das ações institucionais e do apoio desde os órgãos gestores do Ministério da Educação nas escolas. A ausência de ações, tais como previstos na PNEA (2013-2022), contribuiu para desestimular, causar desinteresse ou baixa participação dos professores no planejamento de ações. Observou-se também a falta de recursos didáticos, materiais pedagógicos e financiamento para o trabalho com a EA.

Outro elemento importante a se ponderar é a formação dos professores em relação a Educação Ambiental, tendo em vista a pouca oferta de formação continuada apontada pelos professores. É importante ressaltar que a formação dos professores em Educação Ambiental é um pilar fundamental para a efetiva implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nas escolas, pois compreendemos que professores bem formados e uma boa base de conhecimentos, são essenciais para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental.

Esses desafios impendem que a Educação Ambiental seja realizada na escola de forma contínua, permanente, transversal e interdisciplinar. E, muitas vezes a falta de engajamento, motivação e apoio institucional que propiciem a realização de ações mais coerentes com os fundamentos teóricos e práticos do campo da Educação Ambiental. Dessa maneira, ainda prevalecem visões instrumentais manifestados por meio de discursos desencorajados e de uma visão restrita acerca das políticas que sustentam o campo da Educação Ambiental.

Outro elemento importante apontado nessa tese é a pouca atuação do Estado e/ou ainda muitas vezes a omissão deste na efetivação de ações que elevem a Educação Ambiental de forma contínua e permanente nas escolas públicas da Ilha de São Vicente, para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Por outro lado, observa-se uma atuação mais frequente das ONGs nas

escolas, o que ficou evidenciado que estas são um dos principais suportes para contribuir para a inserção da Educação Ambiental na escola por meio de ações e projetos desenvolvidos por elas. Embora as ONGs desempenhem um papel importante, a responsabilidade primária recai sobre o Estado, portanto, é preciso uma maior atuação do estado, validando todo o arcabouço legal e institucional construído ao longo de décadas para garantir o direito à Educação Ambiental e que fortaleça as políticas ambientais e estejam nas agendas políticas dos governos.

É preciso ressaltar que mesmo que as ONG's desempenhem um papel importante em ações de Educação Ambiental, além de trazer conhecimentos especializados, experiências variadas e capacidade de ação, elas podem enfrentar desafios, como a falta de recursos financeiros e a dependência de financiamento externo, deste modo, podem haver empresas privadas com interesses diferentes aos princípios da EA, financiando e regulando as ações destas ONG's para que não comprometam a atividade e o desenvolvimento de suas empresas. Nesse cenário, o Estado pode não ter controle sobre a atuação das ONG's.

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação e foi se consolidando como campo de conhecimento construído com a participação de diversos setores da sociedade, tais como comunidades tradicionais, movimentos sociais, grupos minoritários, estudiosos e pesquisadores que se direcionam para compreender as questões ambientais na perspectiva da educação. Assim, caberia ressaltar que a limitação do debate público ocasiona a perda de representatividade, partindo do pressuposto de que as ONG's podem representar interesses específicos de seus grupos de atuação.

É sabido que as políticas públicas ambientais, assim como a Política Nacional de Educação Ambiental propõem um conjunto de ações a serem realizadas pelo estado num marco temporal de uma década (2013-2022) e à não execução, atuação e implementação dos instrumentos da política demonstram a invisibilidade e falta de prioridade em relação a essas políticas.

Por fim, em relação a categoria d) tradução da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde no contexto da prática pelos professores nas escolas da Ilha de São Vicente, Cabo Verde. Verificou-se que os professores atuam em muitos momentos em um cenário árido de apoio institucional e baixa participação da comunidade escolar, tendo estes professores pouca autonomia para diversificar suas

práticas pedagógicas com a Educação Ambiental e outros, sendo guiados pela burocratização do trabalho docente a partir das orientações quanto ao cumprimento dos programas e/ou manuais escolares, contudo observa-se o engajamento e a intencionalidade destes professores ao assumir o papel de educador e atuar para que a Educação Ambiental esteja presente em suas práticas pedagógicas

Observa-se que a autonomia do professor é um pilar fundamental no desenvolvimento e encaminhamentos da sua ação e da sua prática docente. Essa autonomia se configura como base para o desenvolvimento de práticas inovadoras e eficazes de Educação Ambiental. Através da liberdade para adaptar o currículo, selecionar materiais e metodologias adequadas à realidade local, o professor constrói um ambiente propício à aprendizagem crítica e reflexiva sobre as questões ambientais. Contudo, observa-se que é preciso avançar quanto as pressões e o entendimento que a Educação Ambiental é uma temática transversal e interdisciplinar, podendo e devendo ser trabalhada de forma contínua e permanente, sendo contextualizada a partir da realidade e questões ambientais locais e as globais.

Valeria sublinhar que a intencionalidade do professor é um guia para o processo educativo, definindo os objetivos, os conteúdos e as estratégias a serem utilizadas para inserir a Educação Ambiental nas ações, nos projetos e nas práticas pedagógicas. Neste sentido, é fundamental que o professor esteja imbuído de um propósito claro e consistente, buscando despertar nos estudantes a consciência ambiental e o senso de responsabilidade pela preservação do meio ambiente. Contudo, para além da autonomia e da intencionalidade é preciso suporte institucional e trabalho colaborativo e participativo nas escolas para buscar parcerias estratégicas com outras instituições.

Ainda que o caminho seja árduo, a perseverança e a criatividade do professor podem florescer em um jardim de mudanças. Pois compreende-se que o processo de construção da consciência ambiental é gradual e exige persistência. Através da autonomia e da intencionalidade docente, a Educação Ambiental encontra terreno fértil para germinar a consciência crítica e a responsabilidade ambiental nas gerações atuais e nas novas gerações, semeando um futuro mais sustentável para o planeta.

Finalizando essa caminhada, recorro a Paulo Freire para afirmar que: “A incompletude do texto pode ser tão importante quanto a completude em um momento histórico determinado, pois é a incompletude que envolve o leitor num processo de

reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico próprio dele ou dela” (Freire, 2001, p. 72). Essa incompletude sempre necessária é projeto, é um arriscar-se constante em busca de outros caminhos possíveis. Um desses caminhos é a formação inicial e continuada na educação formal, informal e não-formal em prol da Educação Ambiental em que todos compreendam-se pertencentes e integrantes a natureza/meio ambiente e que exerçam o pleno de exercício da política e da democracia numa experiência humanizada de ressignificação das relações ser humano, sociedade e natureza/meio ambiente.

REFERÊNCIAS

Agum, R; Riscado, P; Menezes, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, jul./dez. 2015.

Alarcão, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professor(a)es**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

Alencastro, M. S. C.; Souza-Lima, J. E. De. Educação Ambiental: Breves Considerações Epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, Curitiba, PR, v. 8, n. 4, p. 20–50, 2015.

Alisson, E. **Degradação ambiental ameaça à saúde humana**. Agência FAPESP, Paris 2015, Un Climate Chance Conference COP 21, 2015.

Almeida, A. M. S. B. L. de. A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

André, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

André, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

Amado, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.

Araújo, T. V. M. de *et al.* Utilização de Materiais de Multimídia na Abordagem Conceitual da Fotossíntese no Ensino Remoto. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 218-228, 2022.

Arendt, H. O que é política? 7. ed. Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Arretche, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. do C. B. (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

Arroyo, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Arendt, H. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Avelar, M. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

Ball, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018.

Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

Ball, S. J. What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the cultural politics of education**, v. 36, n. 3, p. 306-313, 2015.

Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. Abingdon: Routledge, 2012.

Ball, S. J. Intelectuais ou técnicos. **O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais**. In: BALL, Stephen J, p. 78-99, 2011.

Ball, S. J. Mainardes, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

Ball, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

Ball, S. J.; Bowe, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

Barbosa, G. L.; Loureiro, C. F. B. ONGs e movimentos sociais: de aliados a concorrentes. **Encontro De Pesquisa Em Educação Ambiental**, v. 4, p. 1-15, 2007.

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 279p. 2011.

Barbieri, J. C; Da Silva D; **Educação Ambiental na formação do administrador**. São Paulo. São Paulo: Cengage Learning. 2011.

Barbour, R.S.; Kitzinger, J. **Developing focus group research** London: Sage, 1999.

Bardach, E. **The implementation game: what happens after a bill becomes a law**. Cambridge: The MIT Press, 1977.

Barros, S. T. S. Burocracia do Nível da Rua, valores e ideologias na implementação de uma política públicas. **Revista Contraponto**, v. 3, n. 1, 2016.

Behrens, M. A.; Ens, R. T. **Complexidade e Transdisciplinaridade: Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores**. 1.ed. Curitiba, Appris, 2015.

Benbasat, I; Goldstein, D. K.; Mead, M. The case research strategy in studies of information systems. **MIS quarterly**, v.11, n. 3, p. 369-386, 1987.

Biasoli, S.; Sorrentino, M. Dimensões das Políticas Públicas de Educação Ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. **Ambiente & Sociedade**. [online]. São Paulo, v.21, p. 1-18, 2018.

Bispo, M. O; Oliveira, S. F. **Lugar e cotidiano: categorias para compreensão de representações em meio ambiente e educação ambiental**. 2007.

Boneti, L. W. Políticas públicas por dentro. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

Borges, O. Planeamento de equipamentos educativos em Cabo Verde. Tese (Doutorado) - Coimbra. 2011.

Borges, A. **Estado da Arte de EA em Cabo Verde**. In: I Congresso de Educação Ambiental dos Países Lusófonos e Galícia, Espanha. 2007. Disponível em: < http://www.fao.org/fileadmin/templates/cplpunccd/Estado_da_arte_Galiza2007_1_.pdf >.

Borges, A. **A Educação Ambiental no contexto lusófono: o caso Cabo-Verdiano**. 2006.

Bowe, R.; Ball, S. J.; Gold, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

Bowman, A. O'M. Policy implementation. Encyclopedia of Public Administration and Public Policy. Taylor & Francis, New York, Second Edition, v. 3, p. 1487-1490, 2008.

Brandão, C. R. O ambiente, o sentimento e o pensamento: dez rascunhos de ideias para pensar as relações entre eles e o trabalho do educador ambiental. IV FÓRUM DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Cadernos do IV Fórum. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, Instituto Ecoar para a Cidadania, Instituto Estudos Econômicos, 1997.

Brito, R. A. De; Oliveira, G. F. de. A prática dialógica-argumentativa nas aulas de educação socioambiental. **Ambiente & Educação**, v. 19, n. 1, p. 191-205, 2014.

Brugger, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Florianópolis: Argos, 2004.

Busquets, M. D. *et al.* **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática, 2000.

Cabo Verde. **Decreto-Lei nº 86/IV/93**, de 16 de Junho - Define as bases Política do Ambiente: Boletim Oficial da República de Cabo Verde, nº 27, I Série. Praia. Disponível em: < [https://geoheritage-iugs.mnhn.fr/international/Cape%20verde/cv5-Lei 86 IV 93 Define as Bases da Política do Ambiente.pdf](https://geoheritage-iugs.mnhn.fr/international/Cape%20verde/cv5-Lei%2086%20IV%2093%20Define%20as%20Bases%20da%20Politica%20do%20Ambiente.pdf) >

Cabo Verde. Ministério da Educação. **Plano de Estudos do Ensino Básico Formal 1º ao 8º ano de escolaridade**. Cabo Verde. 2018. Disponível em: < https://minedu.gov.cv/recursos_educativosorientacoes/8 >. Acesso em: 26 fev. 2023.

Cabo Verde. **Constituição de Cabo Verde revista pela Lei Constitucional 1/VII/2010**, de 3 de maio.1992.

Caleiro, A. B. Educação e Desenvolvimento: que tipo de relação existe?. Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora. 2011. Disponível em: < http://www.ela.uevora.pt/download/ELA_ensino_investigacao_cooperacao_04.pdf >.

Caplan, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

Camargo, T. D. De; Camargo, T. S. De; Souza, D. O. G de. A educação ambiental sob o olhar de suas múltiplas tendências pedagógicas. **Simpósio sobre Sistemas Sustentáveis (5.: 2019: Porto Alegre). Anais: volume 01. Porto Alegre: GFM, 2019.**, 2019.

Campos, D. B; Cavallari, R. M. F. Macrotendências político-pedagógicas identificadas em projetos de educação ambiental em contextos educacionais não escolares estudados em teses e dissertações brasileiras. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 39, n. 3, p. 120-139, 2022.

Cardoso. S. A Educação e o Ensino em Cabo Verde: Desafios e perspectivas. 2009. Disponível em: < https://www.oocities.org/visao_crioula/pag6.html > Acesso em: 15/09/2021.

Caride, J. A.; Meira, P. A. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano**. Instituto Piaget: Lisboa, 2004.

Carvalho, A. M.; Saheb, D.; Torales-Campos, M. A. A construção ontológica do campo da Educação Ambiental: 30 questões fundamentais ao debate. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 2, p. 333-347, 2018.

Carvalho, I. C.M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Carvalho, I. C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Carvalho, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico**: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M., CARVALHO, I. C. M. (orgs). Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed; 2005. p. 51-63.

Carvalho, I. C. M. O 'ambiental' como valor substantivo: uma reflexão sobre a indentidade da educação ambiental. In: Sauvé, L. Orellana, I. Sato, M. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Montreal, Publications ERE- UQAM, 2002, Tomo I, pp 85-90 (versão em português).

Carvalho, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Revista Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2001.

Cassinela, O. I. S. Panorama do sistema educacional dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) desde suas independências. 2016. 103 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24212> >.

Cavalcanti, S.; Lotta, G. S; Pires, R. R. C. Contribuições dos estudos sobre burocracia de nível de rua. 2018.

Clarke, J. **Whatís culture got to do with it?** Paper presented to Research Seminar Anthropological Approaches to Studying Welfare, University of Aarhus, Denmark, 16-18 November, 2005.

Cellard, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

Creswell, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

Creswell, J. W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda França Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Chauí, M. Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. v.1, 2.ed. **Edição revista e Ampliada**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

Conferência De Jomtien. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

Contreras, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

Cruz Neto, O.; Moreira, M. R.; Sucena, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. *In*: Encontro da associação brasileira de estudos populacionais, 13., 2002, Ouro Preto. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ABEP, 2002. p. 1-26.

Cury, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

D'Ascenzi, L.; Lima, L. L. Avaliação de implementação da política nacional de educação profissional e tecnológica. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 41-51, jan.-jun, 2011.

Dakar. Fórum Mundial de Educação. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. 2000 Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

Declaração De Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 05 ago. 2021.

Delgado, P. S. G. *et al.* Reformas educacionais e acesso ao Ensino Superior: os casos de Cabo Verde e do Brasil (1990-2012). 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196621>>. Acesso em: 19 set. 2021

Demo, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005

Denzin, N. L; Lincoln, Y. S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 432 p. Disponível em: <<https://bds.unb.br/handle/123456789/863>>.

Denhardt, J. V.; Denhardt, R. B. **The new public service: serving, not steering**. New York: M. E. Sharpe, 2003.

Dias. G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. 1.ed. digital. São Paulo: Gaia, 2022. 551p.

Dias, G. F. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. São Paulo: Gaia, 2004.

Dias, G. F. **Os Quinze Anos da Educação Ambiental no Brasil**. Em Aberto, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

Duarte, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

Dye, T. R. **Understanding public policy**. 13 edição. USA: Pearson Education, 2011.

Eisenhardt, K. Building theories from case study research. **The Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

Elmore R. F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. 1980. Tradução de Gloria Elena Bernal. In: Aguilar Villanueva, L. F. (Org.). La implementación de las políticas. 3. ed. 2. Reimpressão. México: Miguel Ángel Porrúa, librero-editor, 2007.

Faria, C. A. P. (Org.). **Implementação de Políticas Públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ed PUC Minas, 2012.

Fao, Governo de Cabo Verde. Quadro das demandas e propostas de Cabo Verde para o desenvolvimento de um programa regional entre países da CPLP no domínio da luta contra a desertificação e gestão sustentável das terras. **Praia Cabo Verde: TCP CPLP/FAO**, 2009. Disponível em: <www.fao.org/tc/cplpunccd>.

Fazenda, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Papirus Editora, 2017.

Fazenda, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

Fazenda, I. C. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

Fernandes, E. P. Os Problemas Ambientais em Cabo Verde: Políticas e Medidas de Proteção Ambiental. Estudo do Caso Comparativo “Praia Vs *São Salvador do Mundo*”. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2011. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10362/7213> >

Fernandez, M. V.; Guimarães, N. C. Caminhos teórico-metodológicos para a análise da burocracia de nível de rua. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 283-322, 2020.

Fernandes, S. H. G.. **Evolução e contribuição do setor pesqueiro para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental de Cabo Verde**. 2017.

Fernandes, G. A Diluição Da África: Uma interpretação da saga identitária Cabo-verdiana. No panorama político pós-Colonial. Brasil: Florianópolis, Editora Da Ufsc, 2002.

Ferreira, V. R. S; Medeiros, J. J. Fatores que moldam o comportamento dos burocratas de nível de rua no processo de implementação de políticas públicas. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 14, p. 776-793, 2016.

Ferreira, E. B. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (Orgs.). Educação Básica: políticas, avanços e pendências. Brasília: Autores Associados, 2014. p. 121-147.

Figueiredo, P. B. Políticas de Educação Ambiental na escola pública: avanços e retrocessos. **Tese (Doutorado)** – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Bauru, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/154778>>.

Flick, U. **Introdução À Pesquisa Qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre, Rs: Artmed, 2009.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários À Prática Educativa. 51ª Edição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

Freire, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. In: FREIRE, A. M. A. (org.). Apresentação. São Paulo: Unesp, 2001

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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.

Fonseca, S. L. F. S. A Importância Geoestratégica de Cabo Verde na Parceria Especial com a União Europeia, **Dissertação de Mestrado**. Lisboa: FCSH, Universidade Nova de Lisboa, 2019.

Fonseca, F. A trama conflituosa das políticas públicas: Lógicas e projetos em disputa. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 14, p. 406-417, 2016.

Fortes, A. C. **Perfil de Cabo Verde**. 2015. Dissertação de Mestrado.

Foy, C. **Cape Verde: politics, economics and society**. London: Pinter Publishers, 1988.

Fundação Calouste Gulbenkian. Vencendo os desafios da Educação nos PALOP. 2007. Workshop Internacional. Disponível em: < <https://silo.tips/download/vencendo-os-desafios-da-educao-nos-palop> >. Acesso em: 05 ago. 2021.

Furtado, J. P. M. Evolução da Educação em Cabo Verde antes e depois da independência. 2008. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Supervisão e Orientação Pedagógica) - Instituto Superior de Educação, Praia, 2008. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/38681492.pdf> >.

Gatti, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

Gambôa, C. M. F. A reforma educativa e o currículo para o ensino secundário, em Cabo Verde (1990/2005). **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

Gaudiano, E. G. Centro e periferia da educação ambiental: uma abordagem antiessencialista. México: Mundi Prensa, 1998.

Gentili, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1059-1079, 2009.

Giaretta, J. B. Z.; Fernandes, V.; Philippi Jr., A. Desafios e condicionantes da participação social na gestão ambiental municipal no Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 527-548, 2012.

Gomes, Y. L. *et al.* Abordagens pedagógicas em Educação Ambiental: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5221, 2023.

Goggin, M. L. *et al.* **Teoria e prática da implementação**: rumo a uma terceira geração. Glenview: Scott, Foresman, 1990.

Gohn, M. G. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. *In: O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2008. p. 120-120.

Guimarães, M. **A formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

Guimarães, M. Educação Ambiental Crítica. *In: Identidades da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25–34.

Guimarães, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

Graça, M. P. M. B. *et al.* La educación ambiental en Cabo Verde. Análisis de programas y sus prácticas. 2016.

Grassi, M. Rabidantes Comercio Espontâneo Cabo Verde, Lisboa, Spleen, Praia. 2003.

Heidemann, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. *In: Heidemann, F. G.; Salm, J. F. (org.). Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília, DF: UnB, 2009. p. 23-3.

Hill, M; Hupe, P. **Implementing public policy**: an introduction to the study of operational governance. 3. ed. London: Sage, 2014.

Hill, M. Implementação: uma visão geral. *In: Saravia, E.; Ferrarezi, E. (Orgs.). Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2007.

Hill, M. Implementação: uma visão geral. *In: Saravia, E. & Ferrarezi, E. (orgs.). Políticas Públicas*. Brasília: ENAP, 2006.

Howlett, M; Ramesh, M.; Perl, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: Uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

Howlett, Mi; Ramesh, M. **Estudo de políticas públicas**: ciclos de políticas e subsistemas de políticas. Toronto: Oxford University, 1995.

Hupe, P; Hill, M. Street-Level Bureaucracy and Public Accountability. **Public Administration**, Oxford, v. 85, n. 2, p. 279-299, 2007.

Iared, V. G. *et al.* Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.

Instituto Nacional De Estatística De Cabo Verde [INE] 2021. Disponível no site: <http://ine.cv/estatisticas-por-tema/>

Jannuzzi, P. de M. Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2017.

Kingdon, J. W. **Agendas, alternatives and public policies**. 2. ed. Ann Arbor.: University of Michigan, 2003.

Kitzmann, D. I. S. **Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas**. 2007.

Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Lanfredi, G. F. Política ambiental: busca da efetividade de seus instrumentos. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2002. p. 19.

Layrargues, P. P. **Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades**. In: Loureiro, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

Layrargues, P. P. (Re) Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: Layrargues, P. P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 7, 2004.

Layrargues, P. P. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Edições IBAMA, 2002.

Layrargues, P. P. **Crise ambiental e suas implicações na educação**, 2002.

Layrargues, P. P.; Lima, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. 2014, v. 17, n. 1, pp. 23-40.

Lascombes, P.; Galés, P. **Sociologia da Ação Pública**. Maceió: Edufal, 2012.

LEFF, E. **Saber Ambiental**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Lelis, D. A. J; Marques, R. Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil: um panorama a partir de eventos internacionais e nacionais. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e39910716841, 2021.

Lelis, D. A. J; Saheb P, D. As correntes da Geografia e da Educação Ambiental presentes na BNCC e nas DCNEA. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 8, n. 1, p. 1-20, 18 jun. 2021.

Leite, I. C. “Entre África e Europa: Cabo Verde e a sua Estratégia de Desenvolvimento”, Comunicação apresentada na Conferência Internacional Ásia/África, Porto, UFP. 2004.

Lendvai, N.; Stubbs, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 11-31, 2012.

Lima, L. L; D'Ascenzi, L. **Estrutura normativa e implementação de políticas públicas**. Avaliação de políticas públicas. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 50-63, 2014.

Lima, L. L.; D'Ascenzi, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

Lima, L; Martins, F. Os desafios da gestão costeira em Cabo Verde. **Redes e Desenvolvimento Regional, Cabo Verde**, p. 6-11, 2009.

Linder, S.H.; Peters, B. G. Uma perspectiva de design sobre a implementação de políticas: as falácias da prescrição equivocada. **Policy Studies Review**, Arizona, v.6, n.3, p. 459-476, feb., 1987.

Lipsky, M. **Burocracia em nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos**. 2019.

Lipsky, M. **Street-level Bureaucracy**: dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation, 1980.

Lopes, A, C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 25-25, 2016.

Lopes, C. O legado de Amílcar Cabral face aos desafios da ética contemporânea. **Via Atlântica**, v. 13, n. 1, p. 27-44, 2012.

Leite, I. C. Entre África e Europa: Cabo Verde e a sua estratégia de desenvolvimento. 2009.

López, C. R. Evolução e desenvolvimento atual dos temas transversais: possibilidades e limites. **Foro de Educación**, v. 13, n. 18, p. 143-160, 2015.

Lorenzetti, L; Domiciano, T. D; Geraldo, A. P. A utilização do software QDA Miner Lite nas pesquisas que utilizam a análise textual discursiva. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, n. 19, p. 971-990, 2020.

Lotta, G. S. Burocracia, redes sociais e interação: uma análise da implementação de políticas públicas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 26, p. 145-173, 2018.

Lotta, G. S; Santiago, A. Autonomia e Discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais - BIB**, São Paulo n. 83, p. 21-41, 2017.

Lotta, G. S. **Burocracia e Implementação de Políticas de Saúde**: os agentes comunitários na Estratégia Saúde da Família. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

Lotta, G. S. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, p. 20-49, 2012.

Lotta, G. S. **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**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Ciência Política)

– Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

Loureiro, C. F. B. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernado, LAYRARGUES, Philippe Pomier e CASTRO Ronaldo Souza de (orgs). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109 - 141.

Loureiro, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Loureiro, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

Loureiro, C. F.B. **Sustentabilidade. educação**: um olhar da ecologia política. 2012.

Loureiro, C. F. B. Educação Ambiental e Epistemologia. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. Rio Grande, v. 32, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

Loureiro, C. F.B.; Layrargues, P. P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, 2013.

Loureiro, C. F.B; Layrargues, P. P; Castro, R. S. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

Loureiro, C. F. B. **A educação ambiental no Brasil**. Proposta pedagógica. Salto para o Futuro, Brasília, ano 18, boletim 1, mar. 2008.

Luck, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Ludke, M; André, M. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro, E.P.U., 2015.

Machado, L. F. Contribuições para a análise da efetividade do Programa Município Verde Azul no âmbito da gestão ambiental paulista. 2014. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

Madeira, J. P. C. **Nação e Identidade**: a singularidade de Cabo Verde. 2015.

Mahot. **Estratégia Nacional e Plano de Ação para a Conservação da Biodiversidade 2015- 2030**. Direção Geral do Ambiente, Praia- República de Cabo Verde, 100p. 2014.

Mahot. **Plano nacional de Educação Ambiental 2013-2022**. DGA. 2013. Disponível em: < <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/cvi161777.pdf> >.

Mahot. **Plano de Ação Nacional para o Ambiente II, 2004-2014**. Revisão e atualização. DGA. 2004a.

Mahot. **Livro Branco sobre o Estado do Ambiente em Cabo Verde**. DGA. 2004b.

Mainardes, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

Martins, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Marx, K; Engels, F. Obras completas. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

Medina, A.; Gomes, I. V Relatório Nacional sobre o estado da Biodiversidade em Cabo Verde. 2015. Disponível < <https://www.cbd.int/doc/world/cv/cv-nr-05-pt.pdf> > Acesso em 10 fev. 2023.

Minayo, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.

Minayo, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Mayntz, R..Intergovernmental implementation of environmental policy. *In*: HADF, K.; SCHARPF., Fritz W. (Org.). **Interorganizational policy making**. Londres: Sage, 1978. p. 201-214.

Mainardes, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

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

Mainardes, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

Magalhães, S. R. São Tomé e Príncipe e Cabo Verde: Uma análise comparativa das políticas de Educação do Ensino do Português. 2018. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10362/53906> >.

Marques, R. Pegada ecológica do lixo: desenvolvimento crítico, analítico e científico na educação ambiental de estudantes do 6º ano do ensino fundamental. 2018. 146 f. **Dissertação** (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

Martins, A. J. T. M. A promoção do envolvimento de professores e alunos na discussão e intervenção social no âmbito de controvérsias socioambientais em cabo verde. **Tese de Doutorado**. Universidade de Lisboa (Portugal). 2016. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10451/23032> >.

Martins, B. *et al.* **São Vicente de cabo Verde: território de riScoS**. Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança, 2021.

Medeiros, A. M. Políticas Públicas de Meio Ambiente. 2015. Disponível em: < <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%A-Ancia-politica/politicas-publicas/meio-ambiente/> >. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

Meny, I; Thoenig, J. C. **As políticas públicas**. Versión española a cargo de Francisco Morata. Barcelona: Ed.: Ariel, 1992.

Menicucci, T. A Implementação da Reforma Sanitária: a formação de uma política. *In*: HOCHMAN, Gilberto *et al.* **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

Meira, P.; Sato, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

Monteiro, A. R. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 763-789, 2003.

Monteiro, C. A. Recomposição Do Espaço Social Cabo Verdiano. Edição Autor, Dezembro. 2001.

Morais, J. J. M. Cabo Verde: um projeto de país e a ideologia de educação como estratégia para o desenvolvimento: estudo da constituição do ensino técnico. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

Morales, A. G. **A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações**. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

Morin, E. **Introdução ao pensamento complexo** Porto Alegre: Sulina, 2005.

Mota, M. O. Implementação de Políticas Públicas Educacionais na Perspectiva dos Agentes Burocráticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 684-709, 2018.

Mousinho, P. Glossário. *In*: Trigueiro, A (Coord.). **Meio ambiente no século 21**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Muller, P.; Surel, Y. A análise das políticas públicas. Pelotas: Educat, 2004.

Muylaert, N. Contribuições da Ciência Política para o Campo Educacional: o burocrata de nível de rua. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 1-9, 2019.

Najan, A. Aprendendo com a literatura sobre implementação de políticas: A Synthesis Perspective (Uma perspectiva de síntese). **(Working Papers)**. Instituto Internacional de Análise de Sistemas Aplicados – IIASA. A-2361 Luxwnburg. Austria. 1995.

Najberg, E. Abordagens sobre o processo de implementação de políticas públicas. **Revista INTERFACE-UFRN/CCSA ISSN Eletrônico 2237-7506**, v. 3, n. 2, 2006.

Netto, D, L; Duarte, S., J. Educação Estético-Ambiental: Uma prática emancipatória. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1–26, 2022.

Neves, J. P. O vir-a-ser da educação ambiental nas escolas públicas de Penápolis – SP. **Dissertação** (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.

Nogueira, V. M. ; Fagundes, H. S. **Implementação de políticas públicas: uma questão em debate**. 2017. Disponível em: <
https://seminarioservicosocial.paginas.ufsc.br/files/2017/05/Eixo_3_199.pdf >.

Nunes, I. Turismo, Desenvolvimento E Dependência Em Cabo Verde. **Dissertação** de Mestrado em Relações Internacionais. Faculdade de Economia. Universidade De Coimbra. 2009.

Oliveira, J. A. P. Desafios do planejamento em políticas públicas: diferentes visões e práticas. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 273-287, 2006.

Oliveira, A. C. Implementação das Políticas Educacionais: tendências das pesquisas publicadas (2007-2017). **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-16, 2019.

Oliveira, H. T. Ponto de partida: nebulosas à vista. **Vamos cuidar do Brasil. Brasília: Ministério da Educação**, 2007.

Oms. Health and the Millennium Development Goals (Saúde e as Metas de Desenvolvimento do Milênio). Genebra: OMS. 2005.

Onu. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral. Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 217a (III) de 10-XII, Paris. 1948.

Palumbo, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, p. 35-61, 1989.

Papa, F. C. **Transversalidade e políticas públicas para mulheres no Brasil: percursos de uma pré-política**. 2012. Tese de Doutorado.

Palumbo, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. **Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP**, p. 35-61, 1989.

Paniago, E. F. A.; Costa, L. C, Direito a Alimentação: O problema da efetividade dos direitos e garantias fundamentais. A Teoria do Mínimo Existencial e Políticas Públicas. **Revista Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas**, p. 42, 2016.

Panzo, T. I. Educação ambiental nos países lusófonos e a sua contribuição para um desenvolvimento sustentável. XXVII Encontro Associação das Universidades de Língua Portuguesa, p. 237, 2017.

Pedrini, A. G.; Souza; Silva, M. N. Educação Ambiental: referencial teórico para iniciantes. **International Journal of Environmental Resilience Research and Science**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1–21, 2023.

Pedrini, A.; Saito, C. H. (Org.) **Paradigmas Metodológicos em Educação Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2021, 247 p.

Pereira, L. D.; Da Rocha, J. M. Interdisciplinaridade e educação ambiental: uma análise bibliométrica de periódicos publicados entre 2017 a 2019. **Revista Monografias Ambientais**, v. 19, 2020.

Pereira, J. M. V. *et al.* **Evidências das mudanças climáticas em Cabo Verde e seus impactos sobre alguns sectores**. 2018.

Perez, J. R. R. É importante analisar a implementação de políticas educacionais nos dias de hoje? **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1179-1193, 2010.

Pina, L. D. J. L. Valores e democracia em Cabo Verde: entre adesão formal e embaraço cultural. 2006.

Pinto, J, R. De uma política pública de Ambiente e Educação Ambiental em Portugal a uma Estratégia Nacional de Educação Ambiental: sucessos e fracassos. **AmbientalMente sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental**, n. 1, p. 75-101, 2006.

Pires, R. R. C; Lotta, G. S; TORRES JUNIOR, R. D. Burocracias implementadoras e a (re) produção de desigualdades sociais: perspectivas de análise no debate internacional. 2018.

Pizzol, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

Pnud. Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. **Relatório do desenvolvimento humano**. Communications Development Incorporated, Washington DC, EUA. 2014.

Pressman, J; Wildavsky, A. Implementação: como as grandes expectativas em Washington são frustradas em Oakland. 3.ed. California, E.U.A.: University of California Press, 1984.

Portugal. Educação para a Cidadania - linhas orientadoras. Direção-Geral da Educação. 2013. Disponível em : <
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf >. Acesso em: 15/09/2021

Queiroz, E. D; Oliveira, A. L; Guimarães, M. Práticas Educativas em Educação Ambiental através do Diálogo Escola-Comunidade. **Revista Teias**, v. 12, n. 25, p. 11, 2011.

Quintas, J. S. **Salto para o Futuro**, 2008.

Raymundo, G. M. **O papel do poder judiciário na implementação de políticas públicas: sob a ótica do acesso à ordem jurídica justa**. Editora Dialética, 2021.

Rizzi, K R. O grande Brasil e os pequenos PALOP: a política externa brasileira para Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (1974/2010). 2012.

Reigota, M. **Meio Ambiente e representação social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2007. p. 87.

Reigota, M. **O que é educação ambiental**. 1ª ed. E-book. São Paulo: Brasiliense, 2017, 83 p.

Reigota, M. A Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, maio/ago. 2012.

Reigota, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós moderna**. São Paulo: Cortez, 2002.

Rodrigues, A. L. A democracia Cabo-verdiana e os pequenos partidos políticos. 2015. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

Rosales, C. Evolução e desenvolvimento atual dos temas transversais: possibilidades e limites. **Foro de Educación**, n. 18, p. 143-160. 2015.

Rua, M. G. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; [Brasília]; CAPES, 2009.

Rua, M. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. Brasília: ENAP, 1997. (Texto elaborado para o Curso de Gestão Social).

Sabatier, P; Mazmanian. D. A. Implementação de políticas públicas: uma estrutura para análise. 1981. Tradução de Gloria Elena Bernal. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Org.) La implementación de las políticas. 3. ed. 2. reimpresão. México: Miguel Ángel Porrúa, librero-editor, 2007. p. 323-372.

Saheb, D. A Educação Ambiental na formação em Pedagogia. 2008. **Dissertação** (Mestrado) Programa de Pós-Graduação de Educação-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

Saheb, D. Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade. 2013. **Tese** (Doutorado) Programa de Pós-Graduação de Educação-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013.

Saravia, E. Introdução à teoria da política pública. *In*: SARAIVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas** Públicas: coletânea. Brasília: ENAP, 2006. 2v. p. 21-42.

Santos, B. S. **Um discurso sobre as ciências** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Sato, M; Gauthier, J. Z; Parigipe, L. Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética. **Educação ambiental-Pesquisa**, p. 101-120, 2005.

Sauvé, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

Sauvé, L. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Revista de Educação Pública**, vol. 10, 1997.

Schmidt, L; Guerra, J; Ramos P. J. Educação ambiental no contexto da CPLP: um desafio urgente. **Ambientalmente Sustentável**: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental, v. 23, p. 11-23, 2017.

Seara Filho, G. Apontamentos de introdução à educação ambiental. **Revista Ambiental**, ano 1, v. 1, p. 40-44, 1987.

Secchi, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

Segura, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. Annablume, 2001.

Severino, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

Selltiz, C; Wrightsman, L. S.; Cook, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

Silva, E. J. V. A casa como centro das relações de parentesco e mobilidade dos emigrantes Cabo-verdianos: o caso dos Cabo-verdianos em Portugal. 2012. **Tese de Doutorado**.

Silva, T. D. Gestão da transversalidade em políticas públicas. **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD)**. Rio de Janeiro, v. 131, 2011.

Silva, E. A. A. Direito a educação para todos numa sociedade em desenvolvimento: O Caso de Angola. *In: VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra-Portugal, 2004. Disponível em: < <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel54/EugeniodaSilva.pdf> > Acesso em: 05 ago. 2021.

Silva, P. L. B.; Melo, A. M. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, SP, n. 48, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: < https://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf >.

Silva, P. L. B. *et al.* Modelo de avaliação de programas sociais prioritários: relatório final. Programa de Apoio à Gestão Social no Brasil. Campinas, NEPP-UNICAMP, 1999.

Sime, L. Temas transversais no currículo da Educação básica. **Revista Tarea**, v. 92, p. 19-22, 2016.

Sotero, J. P; Sorrentino, M. A educação ambiental como política pública: reflexões sobre seu financiamento. **Anais do V Encontro da ANPPAS**, Florianópolis-SC, GT-6. Recuperado em, v. 17, 2010.

Sorrentino, M. *et al.* A Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago. 2005.

Sorrentino, M. **Desenvolvimento sustentável e participação**: algumas reflexões em voz alta. São Paulo: Cortez, 2004.

Sousa, I. M.; Melo, M. S.; Santos, V. T. História e desenvolvimento da Educação Ambiental nas escolas. *In: VI Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar*. UNIVASF. **Anais**. III COBEAI-Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro. 2017. p. 758-770.

Souza, R. A. M. Educação Ambiental e Cidadania. *In: HAMMES, Valéria Sucena; RACHWAL, Marcos Fernando Gluck. Meio ambiente e a escola*. Brasília, DF: Embrapa, 2012. p. 43-61.

Souza, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n.16, p. 20-45, 2006.

Souza, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. *In: Hochman, Gilberto; Arretche, Marta e Marques, Eduardo (orgs.). Políticas públicas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p 65-86.

Sousa, M. I Ribeiro A. Entre Ser e Estar Raízes, Percurson e discurso da identidade, Porto, Afrontamento, 2001.

Surel, Y.; Sánchez Segura, J. Las políticas públicas como paradigmas. **Estudios Políticos**, [S. l.], n. 33, p. 41–65, 2008.

Subirats, J. **Análise de políticas públicas e eficácia administrativa**. Madrid:, Ministério da Administração Pública. 1994.

Sussman, A. **Guia para o Planeta Terra**: para terráqueos de 12 a 120 anos. Editora Cultrix. São Paulo – SP, 2002.

Tilbury, D. Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. **Environmental education research**, v. 1, n. 2, p. 195-212, 1995.

Tbilisi, Recomendações. **I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Geórgia, ex-URSS, de, v. 14, 1977.

THE 11th HOUR. Direção de Leila Conners Petersen, Nadia Conners. Produção de Chuck Castleberry, Leonardo DiCaprio, Brian Gerber e Leila Conners Petersen. Estados Unidos: Warner Independent Pictures, 2007. Available at: <https://youtu.be/1J-eh0Vz-s8>

Tirri, Ki. Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. **International Journal of Educational Research**, v. 50, n. 3, p. 159-165, 2011.

Trad, L A. Bomfim. Focal groups: concepts, procedures and reflections based on practical experiences of research works in the health area. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 777-796, 2009.

Trein, E. A perspectiva crítica e emancipatória da educação ambiental. **Educação Ambiental no Brasil**, p. 4, 2008.

Tristão, M. Vieiras, R. R Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestrado. Educ. Ambiental**. Rio Grande, Edição especial XVI, Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 103-117, set, 2017.

Tristão, M. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, n. 53/2: p. 473-489, maio/ago. 2014.

Tristão, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**.n.55, p. 847-1059, out/dez. 2013.

Tristão, M. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 2, 2004.

Torales, M. A. A práxis da Educação Ambiental como processo de decisão pedagógica: um estudo biográfico com professoras de educação infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil).2006. 566f. **Tese** (Doutorado

Interuniversitário em Educação Ambiental). Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2006.

Torres, J. R. Educação Ambiental Crítico-transformadora e Abordagem Temática Freireana, 2010. 456 f. **Tese** (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2010.

Tozoni-Reis, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, p. 276-288, 2012.

Tozoni-Reis, M. F. C. **Metodologias aplicadas à educação ambiental**. 2. ed. rev. Curitiba: IESD Brasil, 2008.

Unesco. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento sustentável** – Objetivos de aprendizagem. Paris, UNESCO, 2017.

Unesco. Educação para Todos: compromisso de Dakar. 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.

Unesco. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI (1996). Disponível em: < http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf >.

United Nations. Resolução 57/254, Sessão 57ª. **Década das Nações Unidas de educação para o desenvolvimento sustentável**. 2002.

Van M. D. S. V. H, C. E. **El proceso de implementación de las políticas**. Um marco conceptual. In: VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F. ELMORE, R. (dirs.). La implementación de las políticas. Ciudad del México: Miguel Angel Porrua. 1996.

Varela, E. F. S. **Educação para a sustentabilidade socio ambiental em Cabo Verde: um contributo das escolas secundárias**. 2017. Dissertação de Mestrado.

Varela, B. **Perspectivas e desafios atuais da política educativa e curricular em cabo verde**. Portal do conhecimento, Cabo Verde, 2011. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/38680527.pdf> > Acesso em: 16/09/2021.

Vasconcellos, C. S. **Planejamento Escolar**. 2014.

Vicente, K. M. S. B. Implementação de um Sistema de Gestão Ambiental segundo a NP ISSO 14001: 2015 na Direção Nacional do Ambiente em Cabo Verde. 2018. **Tese de Doutorado**.

Viegas, E. R. S; Santana, C. F. P. Á.; Noda C. M. C. O conceito de política pública e suas ramificações: alguns apontamentos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 43415 - 43425, jul. 2020.

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. 434f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2021.

Wilson, W. The Study of Administration, Political Science Quarterly (June 1887), reprinted in Frederic C. Mosher, **Basic Literature of American Public Administration**, 1787-1950. 1981.

World Bank. **Education Sector Strategy** Washington, D.C., World Bank, 2022. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>.

Yin R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela. Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto alegre, RS: Penso, 2016.

Yin, R K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE - I - QUESTIONÁRIO - GOOGLE FORMS

1.Nome: _____

2. Idade: _____

3.Em qual(is) Escola(s) atua:

4.Conselho/ Bairro:

5. Formação acadêmica / profissional

- () Doutorado
- () Mestrado
- () Pós-Graduação
- () Licenciatura,
- () Bacharelado,
- () IP - Instituto Pedagógico e 2ª Fase.
- () Magistério Primário,
- () EHPPE - Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar
- () EICM - Escola Industrial e Comercial do Mindelo Guilherme Dias Chantre
- () Frequência Curso Superior sem Licenciatura,
- () Frequência Curso Superior com Licenciatura
- () Ensino Secundário 12ª classe
- () Ensino Secundário 11ª classe
- () Ensino Secundário 10ª classe
- () Ensino Secundário 9ª classe
- () Ensino Primário 8ª classe
- () Outro. Qual: _____

6. Quais níveis de ensino atua:

- () Pré-escolar
- () Ensino primário
Em qual(is) Classe(s): [1ª - 2ª - 3ª - 4ª - 5ª - 6ª - 7ª - 8ª]
- () ensino secundário
Em qual(is) Classe(s): [9ª - 10ª - 11ª - 12ª]
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Ensino Técnico ou profissional
- () Ensino Superior

7. Quais disciplinas você leciona:

- () Língua Portuguesa
- () Matemática
- () Ciências Integradas
- () Ciência Naturais
- () Cidades
- () Educação Plástica

- () Educação Física
- () Educação Musical/Dramática
- () Estudos Sociais
- () Francês
- () Formação Pessoal e Social
- () Inglês
- () Homem Ambiente
- () Mundo Contemporâneo
- () Introdução à Atividade Económica
- () Estudos Científicos
- () Educação Visual e Tecnológica
- () História
- () Cultura Cabo verdiana
- () Geografia
- () Química
- () Física
- () Desenho
- () Desenvolvimento Económico
- () Utilização de Computadores
- () Comunicação Expressão
- () Filosofia
- () Psicologia
- () Biologia
- () Geologia
- () Geometria Descritiva
- () Sociologia
- () Direito
- () Latim
- () Música
- () Outra(s) disciplina(s).

Qual(is): _____

APÊNDICE - II - Roteiro de trabalho do Grupo Focal

INÍCIO	
I.	Apresentação do moderador e dos relatores, e seus respectivos papéis.
II.	Apresentação dos(as) professores(as).
III.	Apresentação dos objetivos da investigação e da escolha dos integrantes do Grupo Focal.
IV.	Divulgação das formas de registro do trabalho, bem como do anonimato dos envolvidos e preenchimento do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido.
V.	A proposta do grupo focal e a duração aproximada do encontro.
VI.	Defender a ideia de um debate, com o envolvimento de todos.
DESENVOLVIMENTO	
TÓPICOS NO GF	
1. Formação em EA (cursos, seminários, treinamentos, oficinas e outros);	
2. Sua opinião sobre a Educação Ambiental;	
3. Planejamento curricular (Plano de Aula/Plano de Trabalho docente; Proposta Curricular da Disciplina, Programa escolar etc.) em relação à EA;	
4. Práticas pedagógicas em a EA (procedimentos adotados para desenvolver competências/habilidades socioambientais em sala de aula);	
5. Trabalho interdisciplinar (como é realizada a cooperação/interação da sua disciplina com as outras disciplinas?);	
6. Conteúdos escolares (critérios utilizados para fazer a seleção, e como é feito o enfoque e a abordagem);	
7. PNEA (papel e importância no desenvolvimento da sua prática pedagógica e do seu planejamento curricular);	
9. Detalhes (pontos positivos e negativos) sobre o trabalho de Educação Ambiental realizado na sua disciplina.	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
I.	Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
II.	Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
III.	Agradecimentos pela participação.

APÊNDICE III - Roteiro semiestruturado para realização das Entrevistas com os professores de Cabo Verde (CV)

Identificação do/a Entrevistado/a
Nome
Instituição de Ensino
Função
Idade
Tempo de Experiência

Categoria 1 - Interpretação do conceito de Educação Ambiental

1.1 Nos últimos anos as discussões e preocupações com o meio ambiente vem sendo evidenciadas pelos jornais, redes sociais, material didático, estudos acadêmicos entre outros. Como você vê e analisa essas discussões? São necessários? Essas discussões fazem parte do seu dia a dia?

Objetivo da questão: Perceber como os(as) professores(as) analisam as discussões sobre as problemáticas ambientais e compreender se veem essas discussões sobre os impactos ambientais como questões alarmantes para ser debatidas e pensadas a fim de buscar soluções para sua superação.

1.2 Diante de tantos problemas ambientais observados em escala global/mundial, nacional e local. Como esses problemas ambientais interferem sobre a sua vida e o seu dia a dia e em sua prática pedagógica?

Objetivo da questão: Compreender como os(as) professores veem esses problemas ambientais interferindo sobre a sua vida, do local onde mora, país.

1.3 Na sua opinião o que poderia ser feito para buscar soluções, estratégias e ações para minimizar e eliminar esses problemas ambientais que afetam a vidas das pessoas?

Objetivo da questão: Compreender se os(as) professores compreendem que esses problemáticas ambientais que inferem sobre suas vidas, do local onde moram, país...e se compreendem que essas problemáticas ambientais devem ser consideradas tanto a partir de ações individuais, grupos (escola/educação) e também como questões a ser pensadas pelos governos em suas diferentes esferas como uma agenda política a ser desenvolvidas pelo governo para garantir direitos à população em diversas áreas, como saúde, educação e lazer, com o objetivo de promover qualidade de vida e bem-estar aos caboverdianos.

1.4 Nos tempos atuais vemos o conceito/termo Educação Ambiental em noticiários, jornais, reportagens. O que é Educação Ambiental para você?

Objetivo da questão: Identificar quais as concepções que os(as) professores(as) tem sobre o conceito de Educação Ambiental e se compreendem a Educação Ambiental como uma dimensão da educação

como uma atividade intencional da prática social para que se construa uma nova relação com o ambiente.

1.5 Na sua opinião como a Educação Ambiental pode contribuir diante das questões e problemas ambientais?

Objetivo da questão: Compreender na visão do(a) professor(a) se a Educação Ambiental em sua concepção é vista como meio de transformação e desenvolvimento pessoal e de sua relação com o meio em que vive.

1.6 Na sua opinião em que espaços a Educação Ambiental deve estar presente para que seja efetiva e ocorra a disseminação do diálogo e debates sobre as questões ambientais e os efeitos ocasionados destes na relação do ser humano com o meio ambiente?

Objetivo da questão: identificar se os(as) professores compreendem que a Educação Ambiental não é apenas uma dimensão da educação na Educação formal na “escola”, mas, que ela deve estar presente em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã, tais como escolas, nos parques, reservas ecológicas, associações de bairros, sindicatos, universidades, meios de comunicação em massa, entidades religiosas etc.”

1.7 Existem discussões em que apontam que a Educação Ambiental deveria ser uma disciplina do currículo escolar. O que você pensa a respeito? Se sim, porque você acredita que deveria ser uma disciplina específica?

Objetivo da questão: identificar na concepção e percepção dos(as) professores(as) as suas ideias a respeito da Educação Ambiental, se veem essa como um campo específico da educação ou como uma dimensão da educação, tal como aponta a PNEA que colocam a Educação a partir do trabalho de forma pluri, trans ou interdisciplinarmente, segundo a política educativa.

Categoria 2 - Interpretação da Política Nacional de Educação Ambiental

2.1 Cabo Verde possui um conjunto de leis relacionadas ao meio ambiente e Educação Ambiental. E você, conhece a Política Nacional de Educação Ambiental e/ou outra política que tratam sobre questões ambientais?

Objetivo da questão: identificar se o professor tem conhecimento sobre as políticas públicas relacionadas as questões ambientais e mais especificamente da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

2.2 Se conhece a PNEA. Como teve conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Ambiental? Você acompanhou as notícias sobre a construção da PNEA? Você participou? A escola participou?

Objetivo da questão: Identificar como os(as) professor(as) interpreta as ações e estratégias da PNEA para aplicar em sua prática pedagógica e quais aspectos é possível segundo sua interpretação e tradução desta política em sua prática pedagógica.

2.3 Você concorda com as estratégias e ações que a Política Nacional de Educação Ambiental aponta para o trabalho na escola através do ensino formal?

Objetivo da questão: Identificar como os(as) professores(as) interpretam as ações e estratégias da PNEA para aplicar em sua prática pedagógica e quais aspectos é possível inserir na escola e em suas práticas pedagógicas e do mesmo modo compreender se os(as) professores(as) discordam de tais ações e estratégias quem incumbem a escola desenvolver a fim de implementar a PNEA na escola.

2.4 Qual sua opinião sobre a Política Nacional de Educação Ambiental? A sua importância? Quais aspectos você pode aplicar no contexto escolar? É possível aplicar?

Objetivo da questão: Identificar como o professor interpreta as ações e estratégias da PNEA para aplicar em sua prática pedagógica e quais aspectos é possível segundo sua interpretação e tradução desta política em sua prática pedagógica.

2.5 A Política Nacional de Educação Ambiental foi recebida pela escola em que atua? De que forma ela chegou na escola? Foi apresentada, debatida por toda equipe? Houve alguma resistência individual ou coletiva?

Objetivo da questão: Se foi recebida, compreender se a PNEA foi recebida pela escola, de que forma foi apresentada para a equipe, como foi realizado o debate para poder pensar em ações e estratégias para que ela seja efetivada na escola.

Categoria 3 – Configuração e Inserção da Educação Ambiental na escola

3.1 Como a Educação Ambiental está inserida na escola em que atua? Ou quais encaminhamentos metodológicos os professores utilizam para trabalhar com a Educação Ambiental? (Projetos / material didático / oficinas ou outros aspectos da prática pedagógica).

Objetivo da questão: Compreender como a Educação Ambiental e a PNEA está sendo inserida e implementada na escola; Quais estratégias e ações são realizadas na escola a fim de trabalhar a educação ambiental como dimensão da educação no ensino formal.

3.2 Como a Educação Ambiental está inserida nos documentos orientadores do trabalho pedagógico da sua escola?

Objetivo da questão: Compreender se a Educação Ambiental está contemplada nos documentos que orientam o trabalho pedagógico na escola.

3.3 Há um incentivo da equipe gestora e comunidade escolar para trabalhar com a Educação Ambiental, de uma maneira geral na escola?

Objetivo da questão: Compreender se a equipe gestora incentiva, reforça e contribuem para que a Educação Ambiental seja trabalhada dentro da escola.

3.4 A estrutura da escola, os recursos, a experiência dos profissionais e o apoio da comunidade e dos gestores locais e empresas contribuem para a inserção da Educação Ambiental na escola?

Objetivo da questão: Compreender se os contextos em que a escola possui tais como recursos, espaços, auxílio externos como empresas, ONGs entre outros, bem como a formação dos professores relacionados as questões concernentes a variável ambiental possibilita e contribui para o debate e inserção no contexto escolar.

3.5 Existem objetivos e estratégias definidas no planejamento escolar para a inserção da temática ambiental, no âmbito do trabalho pedagógico e/ou contexto da prática?

Objetivo da questão: Compreender de que forma a Educação Ambiental está sendo inserida na escola pensando no enquadramento e conceitos da Educação Ambiental apontados na PNEA, em que reitera que poder realizada de forma contínua, permanente, pluri, trans ou interdisciplinarmente, ou ainda,

compreender se a Educação Ambiental está inserida por meio de projetos e ações pontuais com a comunidade escolar.

Categoria 4 – Tradução da Política Nacional de Educação Ambiental no contexto da prática

4.1 A equipe gestora, pedagógica e docentes se organizam a fim de traçar estratégias e ações para trabalhar a Educação Ambiental na escola?

Objetivo da questão: Compreender como a Educação Ambiental é inserida no contexto da prática, a fim de implementar a Política Nacional de Educação Ambiental no contexto escolar.

4.2 Os(as) professores(as) e demais profissionais envolvidos na implementação ou inserção da EA na escola têm autonomia e oportunidades de discutir, dialogar, expressar opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

Objetivo da questão: Compreender se existe uma relação horizontal entre a equipe gestora/pedagógica e docente no que diz ter momentos de discussão, planejamento e pensar com o coletivo os encaminhamentos do trabalho pedagógico na escola.

4.3 Os(as) professores(as) e demais profissionais aceitam os desafios e proposições para a efetivação da Educação Ambiental na prática pedagógica? Há resistência individual ou coletiva?

Objetivo da questão: Compreender como é a aceitabilidade da inserção e o trabalho com a Educação Ambiental na escola, se de alguma forma há resistência individual ou coletiva, e por quais motivos.

4.4 Há o envolvimento de todos os(as) professores(as) ou tem grupos de professores de áreas específicas que trabalham a Educação Ambiental na escola?

Objetivo da questão: Compreender se existem o entendimento da equipe como um todo em que todos podem trabalhar com a Educação Ambiental de forma contínua, permanente, pluri, trans ou interdisciplinar no contexto escolar.

4.5 Você como professor(a) tem autonomia na construção do plano de ensino e estratégias para a inserção das questões relacionadas a Educação Ambiental?

Objetivo da questão: Compreender se os(as) professores(as) tem autonomia e liberdade para construir o plano de ensino ou outras estratégias para inserção da Educação Ambiental na escola.

4.6 Quais estratégias de ensino (como exemplo aula expositiva, dialogada, explicativa, ilustrativa; aulas práticas; estudo de caso; trabalho em grupo; seminários; dinâmica; brincadeiras; roda de conversa; júri simulado entre outros) você utiliza para a sua inserção curricular e trabalhar com a Educação Ambiental em suas aulas e práticas pedagógicas?

Objetivo da questão: Compreender quais estratégias os(as) professores utilizam para sistematizar, problematizar e inserir a Educação Ambiental nos debates com os estudantes.

4.7 Quais são os encaminhamentos metodológicos (material didático, oficinas, projetos, softwares, filmes, gincanas, exposições etc) que você utiliza para trabalhar e inserir a Educação Ambiental em suas aulas e práticas pedagógicas?

Objetivo da questão: Compreender quais encaminhamentos metodológicos os(as) professores(as) utilizam para sistematizar, problematizar e inserir a Educação Ambiental nos debates com os estudantes em suas práticas pedagógicas.

4.8 Como a comunidade escolar participa em atividades e práticas pedagógicas relacionadas a Educação Ambiental?

Objetivo da questão: Compreender se há um envolvimento das famílias e comunidade escolar de forma geral nas ações, projetos, oficinas e outros relacionados a Educação Ambiental.

4.9 Como você avalia o trabalho com a Educação Ambiental no contexto da sua prática em sua escola?

Objetivo da questão: Compreender quais elementos que os professores apresentam como potencialidades e fragilidades no trabalho com a Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas.

ANEXOS

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Ambiental no sistema de ensino de Cabo Verde: Análise do processo de implementação da política caboverdiana de educação ambiental à luz do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação

Pesquisador: MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71126423.1.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.214.662

Apresentação do Projeto:

A pesquisa investiga a atuação de professores de ensino público na implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é analisar como um grupo de professores(as) de escolas públicas das Ilhas de São Vicente e Santo Antão atuam no processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental de Cabo Verde.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam como possível risco algum desconforto ou constrangimento aos participantes, sobretudo relacionado aos conteúdos explorados na entrevista semiestruturada e à reflexão sobre a própria experiência na prática pedagógica. Para minimizar eventuais desconfortos, a entrevista poderá ser pausada ou mesmo interrompida, a qualquer momento, a critério do participante.

Endereço: Rua General Cameiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121

Bairro: Centro

CEP: 80.060-150

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-5094

E-mail: cep_chs@ufpr.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa consiste num estudo de caso com um grupo de Professores(as) que atuam no Ensino Básico (1º ao 8º ano) e Ensino Secundário (9º ao 12º ano) do Sistema Público de Ensino de Cabo Verde, nas Ilhas de São Vicente e Santo Antão. A pesquisa se desenvolverá em três etapas: Análise documental, entrevista com o Grupo Focal e entrevista semiestruturada. As duas últimas atividades se darão de forma remota via Google meet e serão gravadas. Ao todo serão 12 os participantes da pesquisa, todos residentes em Cabo Verde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta é acompanhada dos seguintes documentos considerados obrigatórios pelo CEP: folha de rosto, documento modelo da PB com as informações básicas do projeto, o projeto de pesquisa propriamente dito, a ata do programa de pós-graduação em educação da UFPR com a aprovação ad referendum do projeto, o roteiro de trabalho do grupo focal, o roteiro das entrevistas semiestruturadas e TCLE.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise e deliberações deste colegiado concluiu-se que, salvo melhor juízo, não há pendências ou inadequações no protocolo em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

01. Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, RELATÓRIOS PARCIAIS semestrais (a cada seis meses a partir da data de aprovação), com o relato do andamento da pesquisa, via Plataforma Brasil, usando o recurso NOTIFICAÇÃO. Informações relativas às modificações do protocolo, como cancelamento, encerramento, alterações de cronograma ou orçamento, devem ser apresentadas no modo EMENDA. No encerramento da pesquisa deve ser submetido via NOTIFICAÇÃO da Plataforma Brasil o RELATÓRIO FINAL.

02 - Importante: (Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal. Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Endereço: Rua General Cameiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 6.214.662

03 - Favor inserir em seu TCLE e/ou TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa apresentar tais documentos aos participantes de sua pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2162804.pdf	30/06/2023 19:15:18		Aceito
Outros	Ad_referendum_ronualdo.pdf	30/06/2023 19:14:45	Ronualdo Marques	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado_ronualdo.pdf	30/06/2023 19:05:51	Ronualdo Marques	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura.pdf	19/06/2023 18:54:58	Ronualdo Marques	Aceito
Outros	Checklist.pdf	19/06/2023 18:53:18	Ronualdo Marques	Aceito
Outros	15_Termo_de_solicitacao_de_uso_de_imagem_e_som.pdf	19/06/2023 18:51:37	Ronualdo Marques	Aceito
Outros	08_Declaracao_compromisso_da_equipe_da_pesquisa.pdf	19/06/2023 18:43:03	Ronualdo Marques	Aceito
Outros	03_Analise_do_merito_cientifico.pdf	19/06/2023 18:39:41	Ronualdo Marques	Aceito
Outros	ATA_qualificacao_do_doutorado.pdf	19/06/2023 18:37:44	Ronualdo Marques	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	01_Carta_de_encaminhamento_do_pesquisador_ao_cep.pdf	19/06/2023 18:35:33	Ronualdo Marques	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ronualdo.pdf	19/06/2023 09:11:38	Ronualdo Marques	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS



Continuação do Parecer: 6.214.662

CURITIBA, 02 de Agosto de 2023

Assinado por:
Simone Cristina Ramos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua General Carneiro, 460, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Página 04 de 04