



DECOLONIALIDADE, MODERNIDADE E CULTURA DOS COMUNS: REFLEXÕES SOBRE A QUESTÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO TOCANTINS

DECOLONIALITY, MODERNITY AND CULTURE OF THE COMMONS: REFLECTIONS ON ENVIRONMENTAL ISSUES IN THE NEW HIGH SCHOOL CURRICULUM IN THE STATE OF TOCANTINS

Edileila Sousa Santos – UFNT – Araguaína – Tocantins - Brasil
edileilaedu@gmail.com

Vanessa Lessio Diniz – UFNT – Araguaína – Tocantins - Brasil
Vanessa.diniz@uft.edu.br

Luciméa Santos Lima – UFNT – Araguaína – Tocantins - Brasil
Lucimea.lima@ufnt.edu.br

Vinicius Gomes de Aguiar – UFNT – Araguaína – Tocantins - Brasil
Vinicius.aguiar@ufnt.edu.br

RESUMO

Neste artigo discutimos as dinâmicas sociais contemporâneas no debate sobre Estado, sociedade e natureza, reconhecendo as abordagens da temática ambiental e sua materialidade sob a égide do capital globalizado imbricadas na reformulação do currículo do Novo Ensino Médio. Com o objetivo de compreender a questão ambiental, como instrumento de ação sociopolítica e territorial, identificando os elementos da colonialidade global, procedemos com análises nos documentos curriculares de nível nacional e estadual, levantamento de ações nos Projetos Pedagógicos de 2020 a 2023, nos relatórios do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína, norte do Tocantins. Identificamos que o modelo de currículo proposto invisibiliza as vivências, práticas epistemológicas e cosmovisões, que estão assentes numa Cultura do Comum, tão necessárias para compreensão da realidade amazônica e do território do Tocantins, que estrategicamente se diluem em práticas curriculares a partir de ações superficiais de cunho pragmático pontual. Em contrapartida, entendemos pela perspectiva decolonial, a possibilidade de trilhar outras vias epistemológicas e conectar os saberes de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Currículo, Decolonialidade, Modernidade, Questão ambiental, Cultura dos comuns

ABSTRACT

In this article we discuss contemporary social dynamics in the debate on State, society and nature, recognizing the approaches to the environmental theme and its materiality under the aegis of globalized capital intertwined in the reformulation of the New High School curriculum. With the aim of understanding the environmental issue, as an instrument of socio-political and territorial action, identifying the elements of global coloniality, we proceeded with analyzes of curricular documents at a

national and state level, a survey of actions in Pedagogical Projects from 2020 to 2023, in reports from the Adolfo Bezerra de Menezes State High School, in Araguaína, north of Tocantins. We identified that the proposed model hides the experiences, epistemological practices and worldviews, which are based on a Culture of the Common, so necessary for understanding the Amazonian reality and the territory of Tocantins, the developmental narratives, which strategically dilute curricular practices based on superficial actions of a specific pragmatic nature. On the other hand, we understand from a decolonial perspective the possibility of following other epistemological paths and connecting knowledge in an interdisciplinary way.

Keywords: Curriculum, Decoloniality, Modernity, Environmental issues, Culture of the commons

INTRODUÇÃO

As discussões sobre as dinâmicas sociais na atualidade provêm de debates e movimentos gestados em séculos passados que se materializaram no final do século XX. À luz dos pressupostos da Constituição Federal Brasileira de 1988, foi o que teoricamente consolidou o estado de direito para o povo brasileiro. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9394 de 1996, bem como a Política Nacional de Educação Ambiental contida na Lei n.º 9.795 de 1999, são evidências deste cenário onde se busca instrumentos jurídicos para atender demandas sociais. Em contrapartida, no final deste mesmo século o capital globalizado buscou de forma estratégica extrapolar as dimensões socioeconômicas e territoriais historicamente estabelecidas.

Forquin (1993, p. 10), afirma, sobre a construção dos currículos, que “este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”. Assim, pelo viés das políticas neoliberais, delinearam-se arranjos que perpassam pelos sujeitos, suas práticas sociais e culturais, suas formas de relação e correlação com o meio ambiente e assim, definiram novos modelos de apropriação em prol dos lucros vorazes.

As intervenções decorrentes disto impuseram reformas em diversas pautas sociais a partir das demandas econômicas de mercado, as quais se sustentam através das narrativas desenvolvimentistas centradas em ideias de modernidade e exploração dos recursos naturais. Dessa maneira, nesse artigo nos debruçamos sobre como e/ou a partir de quais dinâmicas a reformulação do Ensino Médio coadunam com este projeto, alocando as reflexões ambientais de forma secundária, delineando-as superficialmente e distanciando-os das reais necessidades específicas do contexto amazônico a fim de atender às demandas do mercado global.

Importa destacar que a reformulação curricular do Ensino Médio ocorreu a partir dos PCN+ (2000), posteriormente foram traçadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e no ano de 2015, se iniciou as mobilizações e debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018. Porém, as articulações estrategicamente traçadas em meio ao tenso cenário político partidário do Brasil que desencadeou no impedimento do mandato da presidenta Dilma Rousseff permitira, no ano de 2016, a aprovação da Reforma do Ensino Médio, através da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que logo depois foi convertida na Lei do Novo Ensino Médio n.º 13.415/2017.

Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender como se dá a abordagem da questão ambiental no currículo do Novo Ensino Médio, considerando-o como instrumento de ação sociopolítica e territorial que perpassa pelas dimensões do Estado, da sociedade e da natureza, tomando como unidades de análise os conceitos de decolonialidade, modernidade e cultura dos comuns. Para tanto, optamos metodologicamente por um trabalho de cunho qualitativo de investigação bibliográfica.

Dividimos este texto em três momentos, dos quais primeiramente apresentamos os referenciais teóricos que trazem sustentação para as discussões a partir das dinâmicas globais que tratam a questão ambiental e o currículo como instrumentos de sistematização dos novos arranjos neoliberais, apoiadas em Acselrad (2002), Layargues e Lima (2011), Parente (2012), Santos (2001 e 2005), Silva (2022) e Zhouri; Laschefski (2010). Alinhamos este diálogo ao pensamento decolonial, com o aporte de Maldonado-Torres (2017), Ramos (2020 e 2022) e Walsh (2013), os quais versam sobre as pedagogias coloniais, remodeladas pela lógica neoliberal, suas repercussões sociais que perpassam o currículo, as reformas curriculares, propondo novos caminhos epistemológicos e projeções culturais, de posicionamento e de representações da(s) identidade(s) dos sujeitos.

No segundo momento, demonstramos os percursos metodológicos desenvolvidos na pesquisa até o momento tais como: levantamentos bibliográficos; sistematização das informações pertinentes nos documentos curriculares e projetos pedagógicos, e por fim, apresentamos as discussões acerca da questão ambiental alinhada às experiências da implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, localizado em Araguaína, município do norte do Tocantins.

PENSANDO DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

A partir da análise das dinâmicas geopolíticas atuais e sócio territoriais na contemporaneidade apontamos elementos comuns nas discussões sobre Estado, sociedade e natureza. Torna-se necessário, nesse sentido, buscar compreender pela lógica interdisciplinar, considerando que estas categorias de análise são ao mesmo tempo, interdependentes e indissociáveis. Milagres *et. al.*, (2022), afirmam que:

A relação que envolve homem-natureza necessita ser compreendida nos espaços urbanos e rurais como um ecossistema que gera reflexos no modo de vida das pessoas e que vislumbra o desenvolvimento e a viabilidade de estratégias sustentáveis. Em outras palavras, isto quer dizer que por muito tempo a natureza foi tratada como um modelo paradigmático reducionista em que o ser humano estava “fora” da natureza (como ocorreu nas ciências naturais e biológicas) (MILAGRES, *et. al.*, 2022 p. 183).

A respeito das mudanças sociais contemporâneas nota-se que a globalização se tornou tema central que perpassa as estruturas institucionais e sociais, bem como os elementos da natureza, os sujeitos em suas ações e reações. Santos (2001, p. 139), aponta como a “tirania do dinheiro e da informação estão intimamente relacionadas”, e são elementos que moldam a realidade da sociedade contemporânea, o que autor denomina de “Globalização perversa”, moldada no final do século XX. Isto revela as formas de sistematização em vários âmbitos da sociedade e do sujeito.

A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte dos novos totalitarismos, mais facilmente aceitos, graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. (SANTOS, 2001, p. 139)

Nessa direção, tivemos em vista entender como essa lógica se dá em instituições, bem como as ações específicas do Estado voltadas para a questão ambiental no currículo do Novo Ensino Médio, analisando conforme são abordadas na realidade amazônica. Sobre esse modo de operacionalização do modelo de educação pública, Desidério, Sousa e Nakashima, (2021, p. 07) afirmam que: “Há a disseminação de um certo darwinismo social em que os ‘mais preparados’, os que ‘mais se esforçam’, conseguem superar os desafios e sobreviver nessa luta natural”. Isso se traduz no uso dos termos como: ‘Empreendedorismo social’, ‘resiliência’ e outros que evidenciam

a subjetivação do neoliberalismo.

Devemos considerar, nesse processo, que a colonialidade se reinventa e “(...) se mantém viva nos manuais de aprendizagens, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura em sentido comum e na autoimagem dos povos nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidiana.” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131¹). Nesse sentido, justificamos a importância destas discussões por entender que reformulações em torno do currículo, não se referem somente ao universo das discussões puramente pedagógicas e/ou curriculares, elas dizem respeito a desenhos políticos, históricos, geográficos, culturais e ideológicos planejados intencionalmente, que por sua vez, repercutem em novos arranjos desses campos.

Assim, com ênfase na questão ambiental do currículo do Novo Ensino Médio, tivemos em vista reconhecer as políticas presentes, os projetos e os sujeitos de forma holística, percebendo os processos, procedimentos e suas repercussões numa realidade integrada. Silva (2022) afirma que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2022, p. 150).

Compreendendo que as discussões em torno da questão ambiental e a reformulação do currículo do Ensino Médio na realidade socioeconômica acerca dos grandes empreendimentos no Brasil e, nesse caso específico, no território amazônico, ultrapassam as dimensões pedagógicas e ampliam os aspectos socioculturais, históricos, territoriais e epistemológicos, torna necessário apresentar os apontamentos que perpassam essa discussão. Por essa perspectiva, afirma Silva (2022, p. 148), “O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais de poder. [...] O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é em suma um território político”. Nesse sentido, para uma análise interdisciplinar é oportuno compreendermos que esta correlação entre o debate ambiental e o currículo do Novo Ensino Médio se torna mais eficiente no âmbito da Educação Ambiental considerando a mesma como um Campo Social.

¹ Tradução nossa.

Para tanto, recorremos a Layargues e Lima (2011, p. 25), os quais descrevem as várias tendências da Educação Ambiental no Brasil contemporâneo e a partir de então, definiram as três principais, denominadas de macrotendências político-pedagógicas, sendo estas a conservadora, crítica e a pragmática. “[...] a noção de Campo Social agrega à análise da Educação Ambiental as ideias de pluralidade, diversidade e de disputa pela definição legítima deste universo e pelo direito de orientar os rumos de sua práxis. Agrega também a percepção do movimento e da coexistência entre tendências que disputam a dinâmica da hegemonia deste campo”.

Considerando a complexidade de eventos que ocorrem simultaneamente na sociedade, é necessário determinar de onde partem os sistemas de significações dos sujeitos, a partir dos cenários culturais em que estão inseridos. Tomamos como ponto de partida as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial, a fim de visualizarmos panoramicamente os aspectos que influenciam no sistema de representação da realidade, considerando o cenário global. Essas teorias problematizam os comportamentos, posturas e padrões que se repetem desde o período colonial e se assentam nos sujeitos, nas instituições e em todas as formas de conhecimentos. São traços do legado eurocêntrico, hegemônico estabelecido pelo discurso da modernidade e do desenvolvimento ocidental.

Assim, Maldonado-Torres (2007, p. 131) define a colonialidade a diferindo do colonialismo “(...) se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, supera a relação formal de poder entre povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam entre si através do capitalismo mundial e da ideia de raça”. Se é assim, somos impulsionados a pensar que seria inútil tal discussão sobre a questão ambiental e suas especificidades a partir da implementação do Novo Ensino Médio, considerando que a representação de uma realidade parte sempre do sistema de signos e códigos próprios de uma cultura alicerçada nesses padrões subalternização, então, tal qual o mito da caverna, teríamos uma espécie de espelhamento de uma projeção da realidade condicionada, e que se produziria assim um debate infrutuoso.

No entanto, a teoria decolonial aponta outros caminhos, para desmistificar a realidade, deslocar o pensamento subalternizado e elevá-lo a um nível de autoconhecimento e autovalorização. Ao falar do processo e dos esforços necessários para construir novas alternativas, Ramos (2020, p.114), defende que “a práxis descolonial é um processo que atravessa, em um nível,

corpo, razão e emoção, e em outro economia, política e território”. O ato de “desencobrir-se, olhar de dentro para fora”, perceber-se historicamente e movimentar-se politicamente contrapondo ao modelo estabelecido.

As possibilidades de novos enfoques sociais de ações que apontam caminhos e possibilidades por meio de práticas de autodeterminação e autolibertação para a transformação social estão inseridas nas chamadas de pedagogias decoloniais, na qual contribui Walsh (2013), referindo-se ao “fazer despertar, encorajar a (...) ação, facilitar a formação de subjetividade e autorreflexão e fomentar as racionalidades políticas e éticas que se distanciam da razão moderna-ocidental-colonial” (Walsh, 2013, p. 46²).

Nesse sentido, cabe trazer para o debate a contribuição das teorias que visam deslocar a ordem colonial e capitalista. Caso da “cultura dos comuns”, qual seja: “instituir o(s) comum(ns) é, por sua vez, a possibilidade de refundar ou reinstituir, em permanência, o Social de forma que o comum (como um princípio) não seja confundido com aquilo que é comum (como um atributo ou característica de certas coisas)” (Gabriel, 2019, p. 1561).

Soares, (2020, p. 37) citando Coriat (2013) afirma que “os *comuns* podem ser definidos como as práticas sociais que determinadas comunidades ou entidades colectivas organizadas em torno do valor comum procuram se estabelecer, para garantir o acesso a certos recursos que não se inserem na esfera do mercado ou no da redistribuição pública”. Neste sentido, quando convocamos a teoria dos comuns para discutir a curricularização do ensino médio, partimos de uma realidade concreta que se assenta na desigualdade de acesso à educação a que certas parcelas da população estão submetidas, caso da população negra, das mulheres e grupos dissidentes sexuais.

Ademais, Forquin (1993, p. 15) aponta que “a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”. Sendo, pois, a cultura escolar uma cultura viva, qual sentido de um currículo esvaziado se não para responder às demandas do mercado e impossibilitar que as camadas populares tenham acesso ao mesmo nível de instrução que as elites econômicas?

Em relação ao Novo Ensino Médio, corroboramos com Laval (2004, p. 12), que defende que desde o início as propostas de reformulações curriculares “parece uma concepção ao mesmo

² Tradução nossa.

tempo, mais individualista e mais mercantil da escola.” A isso foi se alinhando os argumentos mais diversos e criativos em torno do que poderia se denominar de “grande reforma educacional brasileira”. Para tanto, o autor descreve panoramicamente as condições e as finalidades pertinentes a essas mudanças.

As reformas impostas à escola vão ser, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a ‘qualidade do trabalho’. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes são, essencialmente, reformas ‘centradas na produtividade’ (LAVAL, 2004, p.12).

Considerando que a Constituição Federal Brasileira de 1988 já apontava para um novo desenho curricular do país, e que este se delineia a partir da LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (n.º 9394/96), na qual em seu artigo 26, trata da questão da organização de uma base nacional comum, ressaltando a necessidade de contemplar no âmbito da parte diversificada do currículo, as especificidades regionais e locais.

Nesse sentido, consideramos necessário discutir sobre a questão ambiental como uma das temáticas que correlacionam as discussões interdisciplinares que perpassam as dimensões do Estado, sociedade e natureza, uma das complexidades do/no currículo e das/nas reformas curriculares, assim, percebendo as especificidades dos projetos e ações desenvolvidas no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em meio a proposta curricularização globalizada e hegemônica.

Considerando as abordagens trazidas por Santos (2001), a respeito da ideologia da globalização, que se impõe como uma fábrica de perversidade de onde se tem como produto das “mazelas sociais”, tais como: fome, miséria, pobreza, desabrigo, desemprego, doenças, corrupção, dentre outras. É necessário entender que na esteira dessa perversidade global os elementos dispostos na natureza, o ecossistema em toda a sua biodiversidade e todas as suas potencialidades, tornam-se recursos de alta rentabilidade, que por sua vez, entram na contabilidade dos lucros vorazes. Assim, nos afirma Santos (2005, p. 255), “hoje, a natureza é histórica... inclusive o chamado “meio ambiente”. Seu valor “local” é relativo, ou, em todo caso, relativizado”.

Corroborando com esse pensamento Acselrad (2002), traz considerações sobre os projetos econômicos de “modernização ecológica” e as propostas para a superação da crise ambiental.

Ante os indicadores do que um pensamento economicista dominante considera núcleo do problema ambiental — o desperdício de matéria e energia—empresas e governos tendem a propugnar ações da chamada “modernização ecológica”, destinadas essencialmente a promover ganhos de eficiência e a ativar mercados. Tratam assim de agir no âmbito da lógica econômica, atribuindo ao mercado a capacidade institucional de resolver a degradação ambiental, “economizando o meio ambiente e abrindo os mercados para novas tecnologias ditas limpas. Tem-se como dada a capacidade de superar a crise ambiental fazendo uso das instituições da modernidade, sem abandonar o padrão da modernização (ACSELRAD, 2002, p. 50).

No contexto da instrumentalização ambiental e do posicionamento estratégico do Estado diante das demandas sociais, Zhouri e Laschefski (2010) contribuem apontando os papéis institucionais em suas particularidades e interesses, destacando os obstáculos vividos pelos grupos afetados diretamente pelos impactos desses projetos econômicos ambientais.

Geralmente, as políticas ambientais e o sistema de licenciamento do Estado se limitam, na melhor das hipóteses, a colocar condicionantes e medidas de mitigação ou de compensação aos projetos econômicos que causam sérios danos às pessoas e/ou ao meio ambiente. Essas políticas dificilmente consideram os pontos de vista dos povos afetados que lutam para continuar em seus territórios e para preservá-los em sua integridade, visões e interesses pautados na existência legítima de vários outros modos de vida e projetos de apropriação dos territórios e das condições naturais. Não raro, são os cientistas, empresários, técnicos e dirigentes de órgãos públicos que dominam as dinâmicas dos processos decisórios. Já as “vozes” dos povos atingidos, política e economicamente fragilizados, encontram enormes obstáculos para serem ouvidas nos debates, decisões e documentos (ZHOURI; LASCHEFSKI, 2010, p. 11).

Analisando o cenário do Estado do Tocantins a partir das dinâmicas sociopolíticas, econômicas e territoriais do Brasil e do mundo, Parente (2012), descreve que em meados do século XX, as “barragens de grande porte”, voltadas para a geração de energia demandadas pelo processo de crescimento urbano industrial, “têm prioridade absoluta nos sucessivos planos de desenvolvimento elaborados para o país.” Não obstante a esta realidade nacional e do Tocantins, forjaram-se novos arranjos sócio-políticos e territoriais. A autora contribui afirmando que:

Desde a sua criação pela Constituição Federal, em 1988, o Estado do Tocantins vem sofrendo rápidas transformações com o desenvolvimento de projetos de grande porte, como a hidrovía Araguaia–Tocantins, a ferrovia Norte–Sul e, principalmente, empreendimentos no setor energético, como a construção de várias hidrelétricas ao longo do rio Tocantins (PARENTE, 2012, p. 270).

A autora destaca um trecho de um jornal de ampla divulgação no estado, utilizando o argumento de desenvolvimento econômico e o emprego como justificativa e mecanismo de compensação social.

O início das operações da Usina Hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, em Lajeado, e a construção de mais três usinas hidrelétricas no Estado vão garantir a atração de investidores para o Tocantins em 2002, além de oferecer a energia necessária para a promoção do desenvolvimento dos setores agropecuário, do comércio e serviços e, principalmente, da indústria. A expectativa do Governo e do meio empresarial é atrair grandes potências da economia para o Estado, colaborando também para a geração de emprego e renda. (Jornal do Tocantins, 31 dez. 2001, p. 7, apud PARENTE, 2012, p. 271).

Por esse viés, entendemos que as mesmas estratégias usadas para a justificativa desses empreendimentos foram utilizadas para a reformulação do currículo do Ensino Médio. Essas interferências nas políticas para o currículo e a intervenção no ecossistema pautam-se pelo atendimento do mercado de trabalho. Percebe-se que a lógica de intervenção se utiliza do mesmo modo operacional com o qual busca fomentar o discurso de atraso e da necessidade de um projeto social desenvolvimentista no currículo, para assim, contemplar o projeto neoliberal. Nesse sentido Ramos (2020), contribui demonstrando que essa narrativa é uma marca histórica do processo de colonialidade.

A narrativa-ideologia do desenvolvimento, quando concebida no final da Segunda Guerra Mundial, precisava se construir em profundidade temporal, necessitava de enraizamento no espaço da experiência social para, assim, ser capaz de controlar horizontes das expectativas. Isso foi feito narrando-a e performatizando em empreendimentos-ícones, [...]. De fato, essa narrativa foi construída como uma superação de um passado pré-moderno e a chegada à modernidade, [...]. No entanto, enquanto se mostrava como modernidade, a ideologia-narrativa do desenvolvimento oculta sua dupla face: a colonialidade do poder (RAMOS, 2020, p. 271).

Assim quando associamos esta análise ao contexto da reforma do Novo Ensino Médio, percebe-se de forma nítida que na Medida Provisória-MP 746/16, ao explicar os “Motivos para a reforma” há uma narrativa de atraso com o intuito de depreciar o desenho curricular em vigor, atacando-o a partir do discurso da superficialidade, extensão e fragmentação, bem como a sua falta de coerência com as demandas produtivas da atualidade, contemplando o atendimento da demanda urgente do mercado global, com a proposta de um “desenvolvimento sustentável.”

O ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2016, p. 2)

Contudo, Ramos (2020, p. 284), nos alerta que “é preciso perceber o enredado processo que torna a Amazônia uma das fronteiras atuais do Sistema Mundo Moderno Colonial”. Traz ainda que estas alianças entre “Estado nacional, empresas globais e agentes políticos e econômicos locais”, reproduzem “como colonialidade do poder, da natureza e do ser”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem cunho interpretativo e documental a partir da pesquisa bibliográfica, a qual em acordo com Gil (2002), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Nesse sentido, procedemos com o levantamento bibliográfico utilizando os seguintes descritores: ‘ensino médio e questão ambiental’, ‘novo ensino médio e questão ambiental’, ‘currículo e debate ambiental’.

As buscas foram realizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Tocantins. Dessa maneira, “as pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44).

Assim, para verificar como a questão ambiental é abordada no currículo do Novo Ensino Médio foram feitos levantamentos nos documentos curriculares nas seguintes etapas: A primeira se fez a busca no documento da Base Nacional Comum Curricular — BNCC do Ensino Médio e no Documento Curricular do Tocantins (DCT), com os seguintes descritores: ‘Educação Ambiental’, ‘ambiental’, ‘sustentável’, ‘sustentabilidade’ e ‘socioambiental’, por entender que estes termos são recorrentes no debate ambiental. Em seguida, quantificamos os termos no intuito de perceber os pontos de atenção da temática para tecer as reflexões necessárias, considerando as disposições gerais do DCT e os anexo com as especificações das habilidades específicas, uma vez que um documento é parte integrante do outro. A busca se fez nos referidos documentos contemplando as quatro áreas do conhecimento; linguagens e suas tecnologias (L), matemática e suas tecnologias

(M), Ciências Humanas e Sociais aplicadas (CH), e Ciências da Natureza e suas tecnologias (CN).

Posteriormente, nos debruçamos sobre as estruturas curriculares correspondentes, o quantitativo de aulas semanais por área de conhecimento fazendo um comparativo entre os períodos antes e depois da Implementação do Novo Ensino Médio, no intuito de perceber o impacto da redução de carga horária feita no currículo da Formação Geral Básica, e o quanto isso pode determinar o debate acerca das temáticas ambientais no contexto escolar. Na sequência, se fez o levantamento nos projetos políticos do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em busca de ações e estratégias que contemplem a questão ambiental, verificando nos Projetos Políticos Pedagógicos-PPP, dos anos de 2020 a 2023, a fim de observar se houve alguma alteração nesse sentido após a implementação do Novo Ensino Médio.

Por fim, fez-se um levantamento nos registros acerca dos projetos ofertados na sistemática do Novo Ensino Médio, considerando as unidades curriculares denominadas ‘Eletivas’ ofertada em projetos semestrais elaborados por professores a partir de ‘demandas’ dos estudantes, bem como as ‘Trilhas de Aprofundamento’ ofertadas através dos projetos anuais, elaborado pela Secretaria da Educação do Estado do Tocantins. As trilhas representam parte flexível do currículo no eixo dos ‘Itinerários Formativos’, pois, conforme o Documento Curricular do Tocantins, “compreende um conjunto de unidades curriculares, onde os estudantes fazem suas escolhas a partir dos seus interesses, possibilitando aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (TOCANTINS, 2022, p. 84)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No ano de 2022 se iniciou a implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, cumprindo a Portaria do MEC n.º 521/2021, artigo 4º, que estabelece o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio, iniciando pelas turmas de 1ª série do Ensino Médio diurno e Ensino noturno EJA e regular. Porém, em 2023 o estado do Tocantins antecipou, sem nenhuma justificativa, a cobertura total para todas as séries do Ensino Médio, ignorando o inciso IV, o qual delibera que no ano de 2023, continuaria o processo de implementação gradativa, sendo que a cobertura total deveria ser feita apenas em 2024, conforme consta no inciso V, no cronograma não constam elementos para esse tipo de abertura e nem proposições neste

sentido.

Diante dos inúmeros desafios devido às alterações impostas pelo novo modelo, foi necessário fazer muitos ajustes de horário de aulas, distribuição de carga horária por professor e ainda compor turmas mistas tanto para as trilhas como para as eletivas, escolher ou criar projeto e fazer os feirões de exposições de tais projetos para que os alunos pudessem fazer suas escolhas, em cumprimento às orientações da SEDUC.

Frente a este cenário de mudanças dotado de complexas informações cabem-nos diversas possibilidades de análises e apontamentos sobre o currículo proposto, porém, neste caso específico fazemos o exercício de verificar como a questão ambiental é abordada em seus referencias do currículo e como o Colégio Estadual Bezerra de Menezes tem buscado contemplar essa temática em seu contexto.

Para tanto, dispomos na figura 01, o quadro referente as análises de termos sobre a questão ambiental nos Documentos curriculares do Ensino Médio, ao nível nacional e estadual, e as quantificações por área do conhecimento: Linguagens (L), Matemática (M), Ciências Humanas (CH) e Ciências da Natureza (CN).

Figura 1 - Quadro de análise dos termos relacionados à questão ambiental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Tocantins (DCT)

TERMOS RELACIONADOS A QUESTÃO AMBIENTAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. QUANTITATIVO POR ÁREA DO CONHECIMENTO								
TERMOS	BNCC				DCT			
	L	M	C H	C N	L	M	C H	CN
Educação Ambiental	-	-	0 6	-	0 2	0 4	0 6	07
Ambiental	-	-	0 8	-	-	-	1 2	08
Sustentabilidade	-	0 1	0 7	0 4	-	0 1	0 7	07
Sustentável	-	-	0 1	-	-	-	0 3	06
Socioambiental	0 1	-	0 4	0 1	0 1	-	-	-
TOTAL	0 1	0 1	2 6	0 5	-	-	3 0	28

Fonte: Elaborado por Sousa (2023), a partir das informações do PPPs da unidade escolar.

A partir do quadro podemos observar que a temática ambiental relacionadas aos termos desta pesquisa, está contemplada no sentido quantitativo, principalmente nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, porém, chamamos a atenção para as situações que nos permitem os

apontamentos a seguir:

- ✓ Nas áreas de Linguagens e Matemática, os termos se apresentam em quantidade irrelevantes e no Documento Curricular são inexistentes, o que nos faz questionar o motivo e a intencionalidade, uma vez que, por se tratar de temas contemporâneos Transversais, poderiam perpassar por todas as áreas do currículo.
- ✓ Houve uma diferença em termos de distribuição proporcional por área em relação à BNCC e DCT, assim percebemos que pelo documento curricular nacional esse debate se destinaria à área de Ciências Humanas, já no documento curricular do estado a mesma ficou distribuída na mesma proporção entre as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o que seria um ponto positivo;
- ✓ Em relação às orientações metodológicas verificou-se que na área de Ciências Humanas esta temática está pautada pelas abordagens de posicionamento crítico social, mas, com um forte direcionamento para o componente de Filosofia, o qual é inexistente na 3ª série do Ensino Médio;
- ✓ Na área de Ciências da Natureza esta temática está alocada no sentido de buscar soluções para os problemas ambientais vigentes, porém numa abordagem desenvolvimentista³. Por exemplo, na busca da palavra sustentável todos os resultados estão associados a palavra “desenvolvimento” e ainda se associam aos termos “empreendedorismo”, “agronegócio” e exploração das potencialidades produtivas do estado nos seus vários aspectos;

Os direcionamentos para o debate da temática nas Ciências da Natureza desconsideram em sua maioria os sujeitos que vivenciam as realidades de enfrentamento aos problemas ambientais, tanto nas realidades urbanas como rurais das comunidades tradicionais, frente aos grandes empreendimentos do estado e região. Apontamos em seguida um dos vários exemplos da narrativa desenvolvimentista apresentada no currículo de Ciências da Natureza.

³ Sabe-se que o termo “desenvolvimentista” é uma importante categoria para entender a sociedade capitalista e como ela se organiza no Brasil e no mundo. Ao utilizá-la para explicar o contexto de reformulação dos currículos escolares, ancorados em uma reflexão da “narrativa desenvolvimentista” temos como objetivo demonstrar a sua capilaridade e como isso tem avançado na curricularização do ensino básico no Brasil.

O Tocantins é um estado rico em áreas naturais e apresenta um significativo potencial exploratório tanto na área turística, agropecuária, comercial, quanto educacional e ambiental. [...] Outra importante área localizada no estado, e com o mesmo potencial exploratório da Ilha do Bananal é o Parque Estadual do Jalapão, que concentra grande riqueza florística, faunística, além de paisagens exuberantes. Toda essa riqueza precisa ser explorada, sustentavelmente, de forma a despertar a consciência ambiental não só para a região, mas em qualquer lugar onde o homem esteja presente. (DCT-CADERNO 02-CNT, 2022, p. 20).

Percebe-se que nesses documentos persiste a narrativa colonial de um “vazio demográfico” dotado apenas de riquezas naturais que precisam ser exploradas, pois, não se menciona a presença de territórios indígenas como os povos Karajá, Awã e Javaé na Ilha do Bananal e tão pouco de territórios quilombolas como Mumbuca, Prata e Rio Novo presentes no Parque Estadual do Jalapão.

Outro ponto indispensável nesta discussão é que além de considerar a presença destas comunidades, é importante perceber os seus modos de vida, suas formas de existências e re existências, que de maneira geral são ignorados pelo sistema, por contrariarem à lógica capitalista, uma vez que “a ideia de uma cultura comum se apresenta como possibilidade de politizar o campo superando binarismos e reconhecendo o papel crucial da contingência nessas disputas.” (Gabriel, 2019, p. 1550).

Em Laval e Dardot (2019), entende-se “comum” como um princípio político capaz de desestabilizar a lógica neoliberal de seu lugar hegemônico. A construção de um comum se perfaz para além das dimensões do rural e do urbano, supera o debate do público e privado e está presente nos contextos de realidade virtual/digital, onde é possível encontrar modos de vida e relações econômicas que operam fora da lógica de uma economia de mercado, mas se estabilizam por outras formas de integração econômica através de lógicas solidárias, da “redistribuição”, “reciprocidade”, “domesticidade”, “troca mercantil” como práticas possíveis que se dão de formas simultâneas. (Polanyi, 2000, apud Silva, F. A. G, et. al. 2011).

Não se trata, pois, como sublinhado por Dardot e Laval (2017), de uma reatualização de sentidos hegemônicos desse termo, mas, sim, de lançar outros sentidos, ou melhor, explorar outras possibilidades abertas. Assim depreende-se que o currículo se posiciona tal qual afirma Silva (2022).

O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. [...] Em determinado momento, através do processo de disputa e conflito social, certas formas curriculares — e não outras — tornam-se consolidadas com o currículo. (SILVA, 2022, p. 148)

Nesses últimos apontamentos, entende-se que os componentes curriculares que podem tratar dessas temáticas incorrem no risco de abordá-las de um modo superficial e pragmático, ou seja, como está posto nos currículos atribui à sociedade a responsabilidade de encontrar as soluções para os problemas causados pela aliança entre o capital e o Estado. Assim afirma Acselrad (2002), diante da crise ecológica haveria a possibilidade de um “aprendizado institucional.”

Do lado dos atores da modernização ecológica [...] nenhuma referência é feita, por exemplo, à possibilidade de existir uma articulação significativa entre **degradação ambiental e injustiça social**. [...] Os sujeitos sociais que procuram evidenciar uma relação lógica entre **estes elementos**, são aqueles que não confiam no mercado como instrumento como superação da desigualdade e da promoção dos princípios do que se entenderia por justiça ambiental. (ACSELRAD, 2002, p. 51, grifo nosso).

Diante disso, percebemos que o currículo corrobora com o projeto neoliberal para o esvaziamento do real debate desconsiderando a sociedade em sua conjuntura, sócio territorial e luta por justiça. Por esse viés, elaboramos a figura 2, propondo uma análise mais coerente do panorama do Ensino Médio, a fim de demonstrar o quantitativo de aulas semanais distribuídas nas realidades antes e após a implementação do Novo Ensino Médio.

Figura 2 - Quadro comparativo da distribuição da carga horária semanal por área do conhecimento referente aos períodos de antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio.

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA SEMANAL POR ÁREA DO CONHECIMENTO - ANTES E DEPOIS DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)								
Organização Curricular da Formação Geral Básica (FGB)	Carga horária antes do NEM				Carga horária depois do NEM			
	1ª série	2ª série	3ª série	Total por área no Ensino Médio	1ª série	2ª série	3ª série	Total por área no Ensino Médio
Linguagens	9	9	7	25	9	6	6	21
Matemática	4	4	4	12	5	3	3	11
Ciências Humanas	6	6	6	18	4	3	3	10
Ciências da Natureza	6	6	7	19	6	3	3	12

Elaborado por Sousa, 2023, com base nas estruturas curriculares dos anos de 2017, 2022 e 2023.

Analisando o quadro comparativo da figura 2, percebemos as diferenças no total da carga

horária por cada área da formação em todo o Ensino Médio, antes e depois da implementação do Novo Ensino Médio, e verificamos as seguintes alterações: na área de Linguagens houve a redução de 04(quatro) aulas, em Matemática a redução foi de 01(uma) aula, e as áreas onde a temática ambiental está direcionada pelo Documento Curricular, sofreram as reduções mais significativas sendo que na área de Ciências Humanas esse total foi de 08 (oito) aulas e em Ciências da natureza a redução foi de 07 (sete) aulas.

Ao observamos nesta mesma figura especificamente as perdas por área e por série, percebemos que as reduções se potencializam nas áreas do currículo para as quais a temática está direcionada. Assim, constatamos nesta análise perdas que representam 50% (cinquenta por cento) da carga da distribuição anterior ao Novo Ensino Médio anterior, como a área de Ciências humanas nas turmas de 2ª (segunda) e 3ª (terceira) séries. Este mesmo percentual de redução se percebe na turma de 2ª (segunda) série de Ciências da Natureza, porém, na 3ª (terceira) série desta mesma área a redução ultrapassa este percentual se aproximando dos 60% (sessenta por cento).

Apesar da redução da carga-horária, por si só, não determinar a construção de um currículo neoliberal, ao analisar o contexto histórico da construção dos currículos escolares ao longo dos anos, vemos, especialmente na LDB (de 1964/ditadura) e nas mudanças curriculares ocorridas ao longo dos anos 2000, que tem se aproximado um debate neoliberal no seio das instituições de ensino. Assim como no caso do amplo debate que silencia as discussões de gênero e sexualidade nos currículos, trata-se de uma reforma curricular que ignora e ou distorce questões ambientais e por sua vez desconsidera as particularidades socioculturais e territoriais onde a escola está inserida.

Ao fazermos o levantamento de ações ambientais desenvolvidas no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, nos anos de 2020 a 2023, buscando identificar como essa abordagem tem sido desenvolvida antes e após a implementação do Novo Ensino Médio, e o quanto esta materialidade do currículo corresponde a um projeto de política neoliberal.

Foi possível observar, que as ações com a temática ambiental no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, tem-se desenvolvido intermitentemente, uma vez que nos anos de 2020 e 2023, não houve projetos com essa proposta. Em relação aos anos de 2021, na área de Ciências da Natureza com o tema “Uso sustentável da água”, percebemos uma ação de “canalização da água do sistema de ar-condicionado para reaproveitamento nas atividades de limpeza do pátio”, sendo uma ação de abordagem de narrativa desenvolvimentista, porém, ainda pontualmente.

No ano de 2022, observamos que houve um projeto semestral interdisciplinar com o tema transversal Meio Ambiente realizado pelas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. As atividades com os seguintes procedimentos: Leitura e produção de textos sobre os impactos ambientais, com foco na reutilização dos materiais, roda de conversa e análise de documentário em torno do tema: “Plástico, como substituí-los”, limpeza da Praça do “antigo Chafariz”, localizada em frente ao colégio, além da realização de uma exposição de brinquedos, roupas e acessórios como uso de materiais descartados (plástico e papel).

Diante disso, percebemos que no período estudado, somente em 2022, priorizou-se a temática ambiental de modo mais abrangente, observamos que tratam-se de ações importantes, porém, com aspectos mais superficiais e lúdicos (confecção de brinquedos), pontuais (limpeza na praça) e podem ser aprimoradas, pois muito se desconecta com os debates das realidades do contexto amazônico, considerando assim, as discussões sobre os grandes empreendimentos econômicos (Barragens, Turismo, Agronegócio, etc.) e as realidades específicas dos povos tradicionais (quilombolas, indígenas, ribeirinhas, assentados, etc.) . Tal qual nos afirma Ramos (2020):

É preciso questionar a geopolítica dos projetos de desenvolvimento, bem como as geografias da razão mobilizadas para a produção de conhecimento sobre esses impactos. [...] Através de suas conexões com o Estado nacional, empresas globais e agentes políticos e econômicos locais o Sistema Mundo Moderno Colonial se reproduz como colonialidade do poder, da natureza, do saber e do ser (RAMOS, 2020, p. 284).

Estas mesmas características de atuação foram encontradas no levantamento dos projetos do Novo Ensino Médio, no âmbito dos Itinerários formativos, localizamos no ano de 2022, dentre os nove projetos semestrais de eletivas disponíveis, a oferta de dois projetos. E no ano de 2023, dentre os onze projetos de eletivas ofertados, essa temática foi contemplada em três projetos. Porém, entende-se que pelos aspectos de tempo e direcionamento pedagógico destinados no currículo do Novo Ensino Médio para esta temática, há significativos graus de dificuldades para que os educadores sozinhos, façam debates consistentes acerca da realidade.

Nesse sentido, propõe-se a busca de parcerias com instituições e lideranças comunitárias que se articulam para o enfrentamento desta estrutura voraz capitalista. É necessário que se inclua a escola junto ao debate que já se estabelece entre a universidade e algumas dessas comunidades, tomando como exemplos os projetos desenvolvidos entre a UFNT- Universidade Federal do Norte

do Tocantins com o Quilombo Grotão (Filadélfia -TO⁴), também com a Comunidade Ilha Verde⁵, os quais buscam aproximações dos saberes e necessidades reais de luta desses povos tradicionais. Assim, Ramos (2021), traz considerações para um caminho contrário à lógica global “questionar a geografia da razão que sustenta o paradigma do impacto é possível, tentando pensar a partir da aliança crítica com os movimentos sociais e comunidades. A partir dos conhecimentos que emergem nas lutas de resistência e por re-sistências [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões trazidas até aqui apontam que currículo tem a ver com todas as dimensões da vida, são todos os caminhos e processos que contribuem para a formação das nossas identidades individual e coletiva. Assim, compreendemos que toda reforma curricular provém de um projeto político que perpassa as dimensões sociopolíticas, culturais e territoriais. As análises propostas neste artigo, servem como aporte teórico para dialogar sobre a necessidade de uma abordagem mais crítica e intencional da questão ambiental bem como práticas sociais do comum, junto ao currículo do ensino médio em busca de desmistificar as narrativas voltadas ao mito da modernidade colonial, postas sobre as realidades amazônicas as quais a reforma do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17), corrobora de modo estratégico e intencional.

Estes debates abrem caminhos para novas discussões acerca da questão ambiental no currículo do Novo Ensino Médio, apontando a partir das evidências do contexto do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína, a necessidade de se alinhar o debate ambiental ao

⁴ De acordo com AGUIAR et. al. (2020), a comunidade Grotão originou-se em 1860, a partir de ex-escravizados e vivencia um intenso processo de disputa de terras. A comunidade está situada na zona rural próximo ao distrito de Bielândia, no município de Filadélfia–TO, às margens de dois cursos de água, o Rio João Aires e o Ribeirão Gameleira. No ano de 2019, desenvolveu-se nesta comunidade o projeto Ubuntu propondo uma maior diversidade de tecnologias sociais que possibilitou uma rápida apropriação neste sentido, gerando autonomia no sistema produtivo de alimentos, soberania alimentar e retorno financeiro.

⁵ A interlocução entre comunidade, universidade e movimento social em vários momentos vinculados ao ensino-pesquisa -extensão, incitou a necessidade da intervenção visando apoiar a Comunidade Ilha Verde, localizada no município de Babaçulândia (TO), no conflito ambiental envolvendo a comunidade e o Consórcio Estreito de Energia (CESTE S.A.), responsável pela Usina Hidrelétrica (UHE) de Estreito (MA). Para tornar possível esta ação foram utilizados o ativismo cartográfico e a articulação institucional entre universidade (Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas –NEUZA/UFT), movimento social (Movimento de Atingidos por Barragem –MAB), a comunidade Ilha Verde e a defensoria pública do Estado do Tocantins. AGUIAR et.al. (2021).

âmbito sócio político e territorial, e ainda o aproximar das discussões no âmbito da academia e das comunidades tradicionais, entendendo que a escola e o currículo devem fazer-se em prol da sua realidade local, regional e suas relações com as práticas de âmbito global.

Embora o currículo no Novo Ensino Médio sinalize alguns elementos importantes dessa temática, tensiona-se o contexto de implementação para que se percebam as interrelações com os sujeitos e ações que se imbricam no debate sobre Estado-sociedade-natureza. Entendendo assim, que é preciso estabelecer diálogos com os educadores, propondo reflexões ações que contemplem essas possibilidades de um debate à luz do contexto amazônico, contemplando as realidades que em sua maioria vivenciam práticas sociais pela lógica do bem comum, que se tecem no cotidiano das relações sociais ou se reinventam como posicionamento político de enfrentamento ao Estado.

As se discutir o currículo, considerando a cultura do comum, busca-se desmistificar o mito do desenvolvimento, herança da colonialidade, que perpassa os territórios, a cultura, as instituições, o currículo, os sujeitos em suas dimensões de corpo, mente, bem como seus sistemas de significações e representações da realidade, e nos abre caminhos para novas abordagens e concepções sócio - territoriais, culturais e epistemológicas e nos permitem compreender que é possível perceber que fora da lógica mercadológica é possível conceber outras formas de integração da vida econômica.

Os desafios trazidos pela reforma às duas áreas de conhecimento (CH) e (CN), a quais tratam da temática ambiental, tanto no fator de redução da carga horária quanto nas diferentes abordagens crítica e pragmáticas apontadas, sinalizam que há um longo caminho a percorrer e que somente pela via dialógica e solidária, portanto, decolonial, é que será possível repensar os elementos acerca das formações básicas e continuadas destes educadores, as quais repercutem nas suas práticas educacionais e realizando um movimento contrário ao proposto pela lógica da modernidade-colonialidade fortemente impregnada nos currículos contemporâneos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n.5. p.49-60.jan./jun.2002.Disponível: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/22116/14480> Acesso em: 15 abr 2023.

AGUIAR, Vinicius Gomes de et al. Tecnologias sociais no território comum: Articulação institucional

e inclusão social no Quilombo grotão. **Revista ABPN**, v. 12, n. Ed. Especial – Caderno Temático: “Geografias Negras”, abril de 2020, p. 336-360.

AGUIAR, Vinicius Gomes de, RAMOS JÚNIOR, Dernival Venancio, COSTA, Kenia Gonçalves. Conflito ambiental na Comunidade Ilha Verde : articulação institucional e ativismo cartográfico. **Revista Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 15, n. 2, ago/2021, p. 162– 185.

AIRES, J. PEREIRA; SOUSA, E. S. **Educação Ambiental em Santa Fé do Araguaia -TO: Entre o querer, o poder e o fazer**. In: Pelos Caminhos da Geografia.1 ed.Goiânia: Kelps, 2022, p. 71-79.

BRASIL, André de Oliveira Moura. **Educação ambiental na prática docente: desafios da interdisciplinariedade em uma escola de Ensino Médio em Araguaína**. Dissertação – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-graduação em ensino de Ciências e Matemática, Araguaína, 2022. Disponível: <<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/4366>> Acesso em: 23 de junho de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Exposição de motivos nº00084/2016/MEC. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

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

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º **13.415** de **2017**. Disponível

:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 set. 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso: 23 de jun 2023.

BRASIL, **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio**. Disponível: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/marco-legal>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018. Disponível:<<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2022.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES, Projeto Político Pedagógico - PPP, Araguaína, 2020.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES, Projeto Político Pedagógico - PPP, Araguaína,

2021.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES, Projeto Político Pedagógico - PPP, Araguaína, 2023.

DESIDERIO, P. M. M. ; SOUSA, I. L. ; NAKASHIMA, R. H. R.. As Epistemologias do Sul

como possibilidade de re(existência)da universidade pública brasileira. **Revista Cocar(online)**, v. 15, p. 1-20, 2021.

DINIZ, Vanessa Lessio; MOURA, Osmar Oliveira de . Interlocuções sobre currículo e a implementação da BNCC de Geografia: Buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico.**Revista E-Curriculum** (PUCSP) , v. 18, p. 1668-1690, 2020.

GABRIEL, C. T.Currículo e construção de um comum: Articulações insurgentes em uma política institucional de formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1545-1565 out./dez. 2019

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002

JACOMINI, Marcia Aparecida; Novo Ensino Médio na prática; a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. In: **Revista Retratos da Escola** - Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). Dossiê: A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados, Brasília: v. 16, n. 35, maio/agosto de 2022, p. (267-284).

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensinopúblico** . Tradução: Mariana Echalar. Londrina : Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. O Comum: um ensaio sobre revolução no século 21.

Tradução Renan Porto. Revista Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/49475>. Acesso: 09 de outubro de 2023

LAYRARGUES, P.P.;LIMA, G.F. da C. **Mapeando as macro-tendências político- pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil**. Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. Ribeirão Preto: USP. 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**.Bogotá, 2007. p. 127-167.

MILAGRES, C. S. F.; FRA, M. M. P.; ARIAS, A. I. G.; RODRIGUES, W. A resiliência comunitária como alternativa para o desenvolvimento regional em face das transformações socioecológicas nas comunidades tradicionais jalapoeiras, Tocantins. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 59, p.182-205, jan./jun. 2022. Disponível:

<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/75460/46425>.

OLIVEIRA, D. D. de; RIBEIRO, A.C. C.; ANDRADE, C. C. F. Levantamento de concepções, abordagens e vertentes em Educação Ambiental com professores de uma unidade escolar do Ensino Médio. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 37, 5 de outubro de 2021. Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/37/levantamento-de-concepcoes-abordagens-e-vertentes-em-educacao-ambiental-com-professores-de-uma-unidade-escolar-do-ensino-medio>. Acesso em: 25 de jun. 2023

PARENTE, T. G. **Desenvolvimento regional na perspectiva de gênero**. Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 269-284, Dez. 2012.

RAMOS JR., D. V. Desencobrir o sul, desfeticizar o pensamento. **Revista Entre Letras**, Araguaína, v. 11, n. 2, p. 103-121, 2020.

RAMOS, D. V. *et all*. Geopolítica das Usinas Hidrelétricas, Lutas por re-existência e Pedagogias da colonialidade na Amazônia do Tempo Presente. **História do tempo presente na Amazônia**. Vol. 3. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020, pp. 263-286. (https://www.researchgate.net/publication/342064313_Geopolitica_das_Usinas_Hidreletricas_Lutas_por_re-existencia_e_Pedagogias_da_colonialidade_na_Amazonia_do_Tempo_Presente)

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: **OSAL : Observatorio Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª Edição. Editora Record, Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 14. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVA, F. A. G; et. al. Os Princípios de economia substantiva de Karl Polanyi em relações de economia solidária: o caso do povoado Cruz (Currais Novos/RN). **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa - RECADM** . Campo Largo – PR, Brasil , v. 10 , n. 2 , p. 93-106 , Jul-Dez. 2011.

SOARES, C. ; A economia dos comuns e a co-criação de valor: O caso da Enspiral. **Journal of Studies in Citizenship and Sustainability**, No.5, 2020.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. **Pesquisa bilbiográfica:Princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021 Disponível: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/141> Acesso em: 30 de maio de 2023.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular do Tocantins, Ensino Médio**, 2022. Disponível: <<https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>>.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales Prácticas Insurgentes de resistir, re(existir), y re(vivir)**. Catherine Walsh (Editora). Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação. In.: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Edileila Sousa Santos – Mestranda em Estudos de Cultura e Território pelo programa PPGcult-UFNT, professora da educação básica da rede estadual do Tocantins, licenciada em geografia pela Unitins (2003), e Pedagogia (2022). Especializada em Gestão Ambiental pela ESEA/FTD, (2007) Administração e Supervisão Escolar (2004), pela FIA e Orientação Escolar (2022). Atuou como professora no Ensino Superior nas instituições UFT, CESTEP, ESEA E IPEF em Araguaína - TO. Exerceu as funções de supervisora educacional e gestora de escola pública. Grande parte da sua trajetória profissional está voltada para docência na educação básica. Desempenhou de 2018 a 2023, a função de coordenadora pedagógica junto ao currículo de ciências humanas e posteriormente na coordenação pedagógica geral.

Vanessa Lessio Diniz – Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) - campus Araguaína. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território - PPGCult da UFNT. Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pela Unicamp (2014). Possui bacharelado e licenciatura em Geografia pela mesma universidade (2011). Trabalhou na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professora de Educação Básica II (PEB II) de Geografia entre os anos de 2013 a 2015. Atuou como bolsista CAPES no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa - PQLP (2014-2015), cooperação internacional em Timor-Leste, atuando principalmente como docente e codocente em disciplinas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL).

Luciméa Santos Lima – Bolsista (CAPES/BRASIL) de Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (2023).

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014), Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2017), Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2022). Atualmente estuda trajetórias de jovens meninas e meninos negros em escolas de campo e seus deslocamentos para o ensino superior, bem como questões de raça, gênero e sexualidade no contexto da Educação do Campo.

Vinicius Gomes de Aguiar - Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Geotecnia e Construção Civil pela Universidade Federal de Goiás (2009) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2015). Atualmente é docente do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins, é membro do LabGeo – Laboratório de Geotecnologias, do Neuzá – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Saberes e Práticas Agroecológicas – e atua como coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult). Com experiência em trabalhos envolvendo conflitos ambientais, territoriais, geotecnologias e comunidades tradicionais.

Recebido para publicação em 15 de outubro de 2023.

Aceito para publicação em 12 de agosto de 2024.

Publicado em 22 de outubro de 2024.