ÁREA TEMÁTICA: Docência e Políticas Curriculares / Educação Ambiental

Educação Ambiental na rede estadual de São Paulo: Uma análise da Implementação de Políticas Curriculares

Nome da autora: Helena Kokeny de Oliveira

Nome das orientadoras: Gabriela Spanghero Lotta e Gabriela Thomazinho

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa qualitativa foi analisar a implementação das políticas curriculares de educação ambiental na rede estadual de ensino de São Paulo. A proposta de pesquisa, sob a ótica dos desafios dos docentes, fundamenta-se em explorar (1) a percepção dos professores sobre a política curricular de educação ambiental, (2) como eles exercem discricionariedade e (3) os fatores relacionados a diferentes estilos de implementação, através do enquadramento teórico da burocracia de nível de rua. A metodologia parte de uma comparação entre uma escola regular e uma escola do programa de ensino integral, com enfoque nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para embasar o estudo empírico, foi realizada uma revisão da literatura sobre a implementação de políticas curriculares e sobre Educação Ambiental, buscando enquadrar o contexto do estudo. Os resultados evidenciam como os desenhos curriculares e organizacionais impactam a implementação da Educação Ambiental, e refletem sobre a importância de valorizar o conhecimento e a autonomia docente como elementos centrais do processo.

Palavras-chaves: Burocracia de Nível de Rua, Educação Ambiental, Políticas Curriculares.

ABSTRACT

The overall objective of this qualitative research was to analyze the implementation of environmental education curriculum policies in São Paulo's state public school system. The study, from the perspective of teachers' challenges, aims to explore (1) teachers' perceptions of the environmental education curriculum policy, (2) how they exercise discretion, and (3) the factors related to different implementation styles, using the theoretical framework of street-level bureaucracy. The methodology is based on a comparison between a regular public school and a full-time program school, focusing on the final years of elementary education. A literature review on curriculum policy implementation and environmental education was conducted to support the empirical study and contextualize the research. The findings show how curricular and organizational designs impact the implementation of environmental education and highlight the importance of valuing teachers' knowledge and autonomy as key elements of the process.

Keywords: Street-Level Bureaucracy, Environmental Education, Curriculum Policies.

1 INTRODUÇÃO

A emergência climática exige atuação coletiva e criativa para a resolução dos problemas contemporâneos. Nesse contexto, a educação, além de ser um direito, configura-se como um instrumento estratégico para o desenvolvimento de capital humano comprometido e capacitado na construção de caminhos transformadores e sustentáveis. Em especial, o ambiente escolar, onde crianças e adolescentes permanecem entre 5 e 9 horas por dia, constitui um espaço potencial para a formação crítica, ética e qualificada dos sujeitos. Dado o cenário, a presente pesquisa se propõe a contribuir para a análise e aprimoramento da integração da Educação Ambiental (EA) nas escolas, reconhecendo que as políticas públicas educacionais são essenciais na promoção de mudanças sistêmicas e efetivas.

A Educação Ambiental perpassa por áreas como tomada de decisões conscientes, compreensão do modelo econômico, noção de coletividade, qualidade de vida e igualdade. Portanto, trata-se de um meio de garantia de cidadania dos estudantes e das comunidades (Branco, Branco e Royer 2018), o que evidencia a importância de realizar pesquisas sobre o tema que explorem as possibilidades da construção de saberes docentes no cotidiano escolar.

Destaca-se ainda a pluralidade do campo da EA, composto por diversas correntes e abordagens, que embora compartilhem preocupações com o meio ambiente, oferecem distintas maneiras de conceber e praticar essa ação educativa (Sauvé, 2005). Portanto, os professores exercem suas práticas sob uma margem de escolha, de modo que suas decisões, valores e interpretações têm impacto direto na materialização das políticas curriculares de Educação Ambiental.

O presente trabalho propõe articular os debates da administração pública com o conhecimento sobre Educação Ambiental, de forma a proporcionar uma análise sobre a política curricular do estado de São Paulo, com enfoque nos professores da rede pública de anos finais do ensino fundamental de duas escolas localizadas na capital, sendo uma do Programa de Ensino Integral (PEI) e outra de ensino regular. Tendo como pergunta central "Quais são os desafios enfrentados pelos docentes para implementação de políticas curriculares de educação ambiental?", a pesquisa destrincha três principais eixos: (1) a percepção dos docentes sobre a política curricular de educação ambiental (2) como esses exercem discricionariedade e (3) os fatores relacionados a diferentes estilos de implementação.

A pesquisa divide-se em seis seções. Na sequência da introdução, está situado o referencial teórico de forma a enquadrar o cenário, a partir de dois blocos temáticos: (1) a burocracia de nível de rua, que perpassa pela ciência da implementação e seus desdobramentos; e (2) a Educação Ambiental, com enfoque nas diretrizes legais e normativas em âmbito nacional e estadual. A terceira seção destrincha a metodologia utilizada, explicando a seleção das escolas e métodos de coleta e análise de dados. Já os resultados apresentam os principais achados das entrevistas realizadas em ambas as escolas, enquanto a discussão desenvolve uma análise mais aprofundada sobre eles. Por fim, na conclusão há uma síntese das principais contribuições do estudo, a descrição das suas limitações e propostas para a continuação e aprofundamento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Implementação das Políticas Curriculares

A Ciência da Implementação, sob a ótica da burocracia de nível de rua

A literatura sobre implementação de políticas públicas evidencia a importância de reconhecer e compreender o papel dos agentes públicos que atuam diretamente no contato com o cidadão – recebedor da política pública. O termo Burocratas de Nível de Rua, desenvolvido por Michael Lipsky (1980), inaugura a ideia de que os profissionais da linha de frente têm o poder de modificar, adaptar e interpretar a política formulada, de diferentes maneiras. Tal característica advém do

fenômeno denominado discricionariedade, de forte relevância para este estudo, que nos convida a compreender que toda a prática cotidiana da implementação é mediada por escolhas. A noção de *discricionariedade como espaço* advém das possibilidades de escolha que os BNRs possuem. Já o *exercício da discricionariedade* refere-se ao ato efetivo de o agente público usar a margem de escolha que tem dentro dos limites legais para decidir como aplicar uma política pública. (Lipsky, 1980; Lotta, 2010)

Essa teoria parte da compreensão da análise Bottom-Up de implementação, que busca analisar os fatores contextuais e as consequências não esperadas da política desenhada, reconhecendo que os implementadores são tomadores de decisão assim como os formuladores. Ela é uma nova abordagem, que contrasta com o modelo de análise Top-Down, que tinha como objetivo central compreender a distância observada entre a proposta de política pública elaborada e o seu resultado efetivo, a partir do possível erro ou desvio de rota do implementador, seguindo uma lógica prescritiva e normativa. (Farah 2021)

Historicamente, foram elaboradas diferentes formas de análise que combinavam essas duas abordagens. A mais relevante para esse estudo é de Matland (1995), que identificou fatores para o processo de implementação, a partir da ideia de nível de ambiguidade e conflito da política. O autor organizou quatro paradigmas de implementação de políticas, e dentre eles, a implementação simbólica, caracterizada por alto conflito e alta ambiguidade.

Professores (BNR) e a Implementação de Políticas Curriculares

A teoria da Burocracia de Nível de Rua é aplicada a diversas áreas da administração pública, com especial destaque para o setor educacional. Nesse contexto, os professores são a ponta da cadeia de implementação, pois estão em contato direto com os estudantes. Portanto, eles são responsáveis por criar as condições necessárias para a aprendizagem e têm influência direta nos resultados das políticas educacionais. (Muylaert, 2019; Motta, 2018).

Para se aprofundar no contexto de implementação no qual o professor está inserido, é fundamental esclarecer o conceito de "políticas curriculares" adotado neste trabalho. Como os profissionais da educação interpretam e adaptam as diretrizes com base em suas realidades, experiências e desafios diários, o currículo não é apenas um conjunto de regras fixas, mas algo que ganha novos significados quando colocado em prática. Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como uma construção social resultante de disputas e negociações entre diferentes atores, incluindo gestores educacionais, professores, estudantes, famílias e demais agentes envolvidos no campo educacional. (Batista e Lima, 2010)

2.2. A Educação Ambiental: uma discussão legal e conceitual

Previsões normativas nacionais e do estado de São Paulo

Tendo em vista que a implementação de políticas públicas é a tradução e materialização das leis e procedimentos - ou seja, daquilo que foi formulado, faz-se importante analisar o panorama histórico legal a respeito da Educação Ambiental (EA).

Em 1999, com a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a EA passou a ser um componente essencial da educação nacional. Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) determinaram que essa temática deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, interdisciplinar, contínua e permanente, sem ser implantada como uma disciplina isolada (Brasil, 2012).

Sob a ótica paulista – foco deste estudo –, o marco legal foi a instituição da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA), em 2007, que entende por EA:

> "(...) os processos permanentes de aprendizagem e formação individual e coletiva para reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, visando à melhoria da qualidade da vida e uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que a integra." (ALESP 2007,

art. 3º)

Como um dos princípios, ela traz a consideração da relação entre o meio ambiente e aspectos culturais, sociais e econômicos e, como um dos objetivos, o fortalecimento do exercício da cidadania e a construção de uma sociedade politicamente atuante.

No âmbito da educação formal, estabeleceu que:

> "A Educação Ambiental a ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica caracterizar-se-á como uma prática educativa e integrada contínua e permanente aos projetos educacionais desenvolvidos pelas instituições de ensino, incorporada ao Projeto Político Pedagógico das Escolas." (ALESP 2007, art. 16º)

Dentre as ações práticas, a PEEA prevê a formação de recursos humanos no sistema formal de ensino e a gestão participativa e compartilhada, e determina que as atividades pedagógicas teórico-práticas devem priorizar questões relativas ao meio ambiente local. Em junho de 2025, foi instaurado o Programa Estadual de Educação Ambiental, cuja regulamentação estava prevista na Política.

Transversalidade e Interdisciplinaridade

As normativas e diretrizes para Educação Ambiental a caracterizam como uma prática a ser inserida no currículo de forma Transversal e Interdisciplinar, conceitos fundamentais para entender o processo e os desafios da implementação. A Transversalidade refere-se à abordagem do tema em todas as disciplinas, garantindo uma visão ampla e integrada do conhecimento. Já a Interdisciplinaridade envolve um trabalho articulado entre diferentes disciplinas, permitindo a construção conjunta do raciocínio e a análise de diversas dimensões de um problema ou realidade complexa (Arnaldo, M. A. e Santana, L. C., 2018). Dessa forma, ambas buscam promover uma compreensão sistêmica e integrada dos desafios ambientais.

No entanto, a predominância de estratégias pedagógicas baseadas em uma educação disciplinar, focada na transmissão de conhecimento, pode limitar a adoção de abordagens mais integradas e participativas (Procópio, 2021). Para que a EA seja efetiva, entende-se que é essencial que tanto gestores quanto docentes estejam preparados para incorporá-la a um modelo formativo transversal e interdisciplinar, que valorize a construção de hábitos, atitudes e comportamentos voltados à sustentabilidade.

Correntes e abordagens pedagógicas

O campo da Educação Ambiental reúne variadas vertentes teóricas e práticas pedagógicas. Uma categorização interessante é sua subdivisão em três macrotendências: crítica, pragmática e conservadora (Layrargues e Lima 2014). Esta última destaca a conexão com a natureza, incentivando uma relação de cuidado e respeito que leva à mudança de comportamentos individuais em prol do meio ambiente. A tendência pragmática tem foco mais técnico e gerencial, priorizando práticas de desenvolvimento e o consumo sustentáveis, com ênfase na preservação dos recursos naturais e na redução do desperdício.

Já a abordagem crítica é a que mais corrobora com a concepção dada nas previsões legais e normativas e, em ambiente escolar, prevê que a escola deve instigar um ensino ativo e participativo, a fim de promover cidadania e consciência ambiental, atrelada aos processos econômicos e sociais (Reis e Schwertner, 2021). Esse modelo pressupõe que a aprendizagem não se limite à cognição, mas que também contribua para a construção de significados na vida dos educandos.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e vinhetas (Thomazinho, Lotta e Aliberti, 2024), com foco nos Anos Finais do

Ensino Fundamental. O estudo empírico foi realizado em duas escolas públicas estaduais, uma de ensino regular e outra do Programa de Ensino Integral (PEI), ambas pertencentes à mesma Diretoria Regional de Ensino.

As entrevistas e vinhetas ocorreram entre maio e junho de 2025 e foram aplicadas de forma conjunta. As entrevistas foram realizadas com sete professores(as) e um(a) coordenador(a) da escola PEI, e três professores(as) e um(a) coordenador(a) da escola regular. Já a vinheta foi aplicada com três dos entrevistados da escola regular e com cinco da escola integral, pois não foi possível aplicar com todos os participantes dentro do tempo disponível.

Os dados foram sistematizados a partir das transcrições das entrevistas e das vinhetas aplicadas, seguidos de análise e codificação temática (Braun e Clarke, 2013), permitindo organizar e descrever os achados de campo. Neste estudo, os trechos foram todos trazidos para o masculino, a fim de garantir confidencialidade aos professores.

A escolha das escolas teve como principal critério possibilitar a comparação entre diferentes modelos de gestão e organização escolar, com foco na implementação da Educação Ambiental. Foram selecionadas unidades com notas semelhantes no IDEB (INEP) e IDESP (SEDUC), atualizadas em 2022 e disponibilizadas pelo Portal da Transparência da SEDUC.

Um aspecto relevante observado – mas que não foi critério de escolha – trata-se da diferença nos repasses do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) de 2025. O cálculo proporcional por aluno indicou que o investimento na escola integral é cerca de 3,7 vezes maior que na escola regular.

4 RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados das entrevistas semi-estruturadas e das vinhetas qualitativas. Primeiramente, organizados por escola, destrincha-se três eixos analíticos das entrevistas: (1) percepções sobre o contexto escolar e a política curricular; (2) percepções e sentidos atribuídos à Educação Ambiental; e (3) formas de implementação da política curricular de Educação Ambiental e os fatores que a influenciam. Em seguida, são apresentados os achados das vinhetas, dispostos separadamente para manter a distinção metodológica.

4.1. Entrevistas semi-estruturadas

4.1.2. Escola regular

Percepções sobre o contexto escolar e a política curricular

A implementação da política curricular na escola regular estudada ocorre em um contexto de forte prescrição de conteúdos e instrumentos digitais, marcada pela centralidade do material didático digital e pela lógica de controle de resultados. O uso de plataformas como o Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e os cadernos digitais de apoio curricular (Aulas SP) estrutura o cotidiano pedagógico. Quando questionados sobre a política curricular, o primeiro reflexo deles foi falar sobre o material digital disponibilizado na plataforma do estado.

> "Tem o projeto (político pedagógico) na escola. Mas, por exemplo, eu cheguei na escola e nunca foi apresentado nada para mim. Eu só fui apresentado ao currículo digital, certo?"

Um dos professores aponta aspectos positivos no uso dos materiais digitais como um apoio pedagógico, por apresentar um direcionamento e facilitar a organização das aulas:

> "Tem coisas muito interessantes, entendeu? Porque antes não tinha slide, não tinha vídeo, hoje o aluno pode assistir vídeo (...). Eu acho interessante. Se todos se interessassem, entendeu? Seria bem legal."

No entanto, professores apontam que o currículo é conteudista, pouco sensível à realidade das escolas e desconectado do nível real de aprendizagem dos alunos:

> "A qualidade é duvidosa, uma qualidade duvidosa. E geram várias questões. Primeiro porque ela não é trabalhada de maneira coerente. Essa apostila com algo pré-determinado que tem que ser trabalhado e é cobrado a posteriori uma prova logo em seguida… Termina a apostila, tem uma prova."

> "Eles partem do princípio de que quando o aluno chega no sexto ano, ele já é letrado, já é alfabetizado (...). E não é isso…a realidade é outra."

Cobranças associadas ao uso das plataformas e à avaliação por índices de desempenho reforçam a lógica de gestão por resultados e geram a percepção de descrédito na atuação docente, como apontado pelos professores:

> "A gente só está preocupado, infelizmente, com números (...) por conta dessas cobranças."

> "Eu sinto que não se discute mais conhecimento. Somos tarefeiros.."

Nesse sentido, um maior controle do órgão central reduz a discricionariedade dos professores. Em adendo, os professores acreditam que não têm os materiais tecnológicos necessários para a implementação do formato definido nas normativas.

> "Eles falam que a gente pode adaptar (as aulas do material digital), mas no fim do dia tem que ser do jeito deles."

> "Eles obrigam, mas não tem os materiais e o investimento que eles querem, certo?"

Outro forte ponto trazido é a ausência de trabalho coletivo. Os relatos indicam que o planejamento é feito de forma individualizada, dificultando a construção de projetos interdisciplinares ou de integração entre componentes:

> "Eu não sei o que o meu colega tá trabalhando."

Percepções e sentidos atribuídos à Educação Ambiental

Quando perguntados diretamente sobre Educação Ambiental, os quatro professores da escola regular manifestam considerar o tema importante, principalmente diante do comportamento dos alunos em relação ao espaço escolar. A ênfase, nesse caso, recai sobre a indisciplina, a sujeira e o depredamento do patrimônio, o que indica uma leitura da EA como instrumento de moralização:

> "Eles (os alunos) arrancam tecla, eles quebram tudo, eles destroem... Infelizmente, eles não têm noção de preservação"

Há, portanto, uma concepção predominantemente comportamentalista da Educação Ambiental, centrada na conscientização e na responsabilidade individual dos alunos. Esse entendimento se insere na chamada macrotendência conservadora da EA, segundo as classificações de Layrargues e Lima (2014), que focam em atitudes e valores individuais. A ideia deles sobre EA se mostrou genérica e sem aprofundamentos.

> "Educação ambiental é jogar lixo no lixo, cuidar da escola."

> "Acho super importante, né? Muito importante para as crianças terem essa conscientização na educação ambiental."

Ainda assim, há sinais de inquietação crítica na fala de um dos professores, que demonstra vontade de aprofundar o tema e articula a Educação Ambiental com questões estruturais:

> "É o espaço a ser preservado, mudanças ambientais, econômicas… envolve agricultura,

> questões históricas, como a gente se organiza em grupos (...). É algo complexo, não é só plantar plantinhas."

Apesar disso, o próprio professor, assim como os demais, reconhece sua limitação teórica e aponta a necessidade de formação específica, revelando dificuldade para o desenvolvimento de uma EA nas salas de aula:

> "Eu não sei te dizer se eu sei falar sobre isso. Acho que o professor de ciência vai saber falar melhor, talvez. É uma coisa que eu sei pouco."

Formas de implementação da política curricular de Educação Ambiental e os fatores que a influenciam

A implementação de Educação Ambiental na escola regular se apresenta como pontual e fragmentada, sendo inexistente como política estruturada e contínua. Os professores relatam que o tema raramente aparece nos materiais curriculares digitais:

> "Bom, aí se você quiser perguntar sobre educação ambiental dentro do currículo (material digital), eu posso falar bem sinceramente, desde que eu entrei aqui, eu não vi."

No aspecto transversal, a EA aparece como uma possibilidade, sendo abordada pelos professores nas suas respectivas disciplinas de forma pontual. Os entrevistados apresentaram superficialmente quando trabalham o tema com os alunos e relataram saber que outros professores fizeram projetos individuais, mas não souberam explicar.

Já no aspecto interdisciplinar, não foi possível identificar projetos de Educação Ambiental. Projetos, inclusive, foram pontuados como a melhor forma de abordagem do tema. Sua efetivação, portanto, é comprometida por fatores estruturais e os desafios para ambos os aspectos (transversais e interdisciplinares) são complementares.

A falta de formação docente para o tema limita a compreensão e a inserção do tema nas diversas disciplinas; e a ausência de espaços verdes na escola também foi frequentemente mencionada.

Um fator relevante foi a prescrição curricular rígida e falta de espaço no cronograma escolar. Atrelados à ausência de cultura de colaboração entre docentes, eles diminuem o espaço de discricionariedade. Em uma das explicações sobre o motivo de não ter projetos interdisciplinares de educação ambiental, o professor diz:

> "A gente não tem tempo de parar. (...) Então a gente acaba não tendo um diálogo entre os professores também. O único momento que a gente tem são as reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), em que a gente tem uma hora para conversar. Só isso."

A fragmentação curricular, somada à sobrecarga de trabalho da equipe pedagógica, compromete a possibilidade de abordar temas transversais como a Educação Ambiental nas reuniões formativas e de planejamento.

> "Nesse ATPC, a gente se reúne para falar sobre as situações da escola, sobre o índice da escola, por exemplo, das plataformas, como que a gente pode melhorar as plataformas, certo? (...) A gente discute, mas nunca vi um projeto assim (de EA) sair (...). Nunca aconteceu aqui, entendeu?"

A lógica do trabalho individual implica na dificuldade dos professores acompanharem os projetos dos demais. Mesmo quando há desejo de realizar algo coletivo, a ausência de tempo e a falta de suporte institucional dificultam a sua concretização. Há ainda o desafio de criar vínculos na escola, devido à rotatividade dos professores.

> "Eu não tô bem a par (dos projetos de EA), porque eu vou te falar, esse ano que a gente

> tem corrido só atrás de plataforma e registro de diário”
>
> “Eu queria fazer alguma coisa com as crianças. (...) Eu falo também, mas uma só pessoa não dá. (...) É um trabalho que tem que ser coletivo, né?”

Assim, a EA permanece dependente da motivação individual dos professores e raramente é institucionalizada como parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP), que, segundo os relatos, é desconhecido pela maioria dos docentes. A seguir, exploram-se os resultados das entrevistas com os professores da escola de período integral.

4.1.2 Escola do Programa de Ensino Integral (PEI)

Percepções sobre o contexto escolar e a política curricular

Na escola PEI, os relatos docentes evidenciaram semelhanças com a política curricular da escola regular, no aspecto do uso dos materiais e das plataformas digitais. Contudo, foi possível ter um maior aprofundamento no cotidiano escolar e nos instrumentos de planejamento de aula. Os professores mencionaram com mais frequência outras ferramentas curriculares, para além dos materiais digitais, sendo elas: o Currículo Paulista, o Escopo-Sequência, o Guia de Habilidades e o Plano de Aula, em ordem de especificidade.

Sobre os materiais digitais, foi trazido o mesmo ponto sobre o problema não ser necessariamente ter o material - o que pode auxiliar no direcionamento -, mas sim as cobranças para o seu uso e a qualidade da proposta. Com exceção de um professor, eles o caracterizam como igualmente conteudista e distante da realidade dos alunos.

> “Eu gosto, eu gosto (do material), eu acho que isso dá um norte pra nós."
>
> “E eu não tenho tanta crítica em ter as matérias fechadinhas, desde que elas fossem bem feitas. (...). Esse é um currículo irreal, irreal, sabe? "

Houve forte ênfase na importância da assimilação do conteúdo pelo aluno, algo cada vez mais comprometido pela fragmentação do currículo, pelo volume de tarefas e pela perda de interdisciplinaridade entre áreas. Existe a sensação de que as políticas curriculares orientadas a resultados e provas desconsideram as variações das realidades entre diferentes contextos escolares e de salas de aula. Isso acarreta em uma responsabilização do professor por resultados que não necessariamente estão ao seu alcance em um curto prazo.

A escola integral possui um planejamento mais organizado, sendo fortemente mencionado o envolvimento dos Professores Coordenadores de Área (PCA) e do Professor Coordenador Geral (PCG), o que contribui para o alinhamento pedagógico. Contudo, a sensação de sobrecarga de informação e de rarefação do tempo, atreladas às cobranças por metas, permanecem e são relacionadas à percepção de liberdade e autonomia dos docentes – ou seja, ao espaço de discricionariedade.

Nesse aspecto, é possível identificar dois tipos de respostas. O primeiro indica a existência de espaço de discricionariedade, mas que ele é limitado por metas, cronogramas e cobranças. O segundo aponta a ausência do espaço, mas que ela é compensada por adaptações – muitas vezes descritas como “jeitinho”.

> “Então, **eu tenho** uma liberdade (...) eu pego material, eu posso colocar em determinada ordem, eu posso tirar o que eu acho que não (condiz)... priorizar.. Para isso eu tenho essa liberdade ainda. Uma cátedra, né? (...) **Só que** assim, a gente trabalha e eu falo, ‘ó, tem uma prova ali, você tem que ter metas, os alunos tem que ir bem.”
>
> “E vocês têm algum tipo de flexibilidade?” (pesquisadora)
> “**Teoricamente não,** mas a gente **dá um jeito.** (...) Não dá pra eu mudar de matéria enquanto aquilo não tá bem claro (para os alunos)."

> “Sempre houve um currículo, né? Sempre houve ali um panorama a se seguir, né? (...) Só que o professor tinha mais liberdade…menos fiscalização. Hoje ele é um pouco mais fiscalizado porque tem algumas avaliações externas. (...) Agora, de montar a aula em si, pegar aquela habilidade que está sendo pedida lá e trabalhar aquela habilidade, os professores têm liberdade.”

Foi relatado que a Prova Paulista avalia habilidades com base em exemplos específicos do material digital, o que pode prejudicar alunos que aprenderam o conteúdo por meio de outros contextos, revelando uma distorção entre o aprendizado e o que é efetivamente cobrado. Por fim, cabe destacar que na visão deles o espaço de discricionariedade está, muitas vezes, vinculado ao bom desempenho da escola em rankings e avaliações externas:

> “Aqui é uma escola que está bem colocada na média governamental. (...) Então a gente tem uma certa liberdade que a gente conquistou pelos nossos resultados. Para as escolas piores, esquece. A liberdade é zero, zero."

Percepções e sentidos atribuídos à Educação Ambiental

Entre os docentes da escola de tempo integral, também houve consenso quanto à relevância da Educação Ambiental e uma percepção recorrente de falta de cuidado com o ambiente escolar. Contudo, suas respostas foram mais aprofundadas e articuladas. As visões expressas variam e podem ser relacionadas às diferentes macrotendências (Layrargues e Lima 2014). Alguns professores enfatizaram a conexão e o cuidado com a natureza, alinhando-se à vertente conservadora; outros apresentaram uma perspectiva voltada ao desenvolvimento sustentável, associada à vertente pragmática. De toda forma, foi constante a perspectiva de uma abordagem que integra dimensões sociais e econômicas, com foco na formação de uma consciência crítica, coletiva e cidadã. Além disso, chama atenção a valorização da multiplicação do conhecimento pelos alunos como ferramenta de impacto.

> "Então, a questão exatamente da infraestrutura das cidades, a questão dos resíduos, né? Da poluição, da chuva, da questão do impacto da mudança climática."

> “Como as ações dele afetam as coisas, mas principalmente como ele é afetado pela ação do todo. (...) Eu gosto de quebrar um pouco essa visão de protagonista do mundo, não que ele não seja protagonista da vida dele, mas assim, ‘você já parou para pensar o quanto as ações externas estão trabalhando nessa questão, o fator ambiental, só você resolve isso?’”

> “Educação ambiental é o aluno saber o que é cuidado, o que é a natureza. Eles têm que entender que a natureza não é um objeto, é um ser vivo."

Muitos docentes destacaram que a assimilação do aluno quanto ao conteúdo de EA depende de vivências concretas e de conexões com a sua realidade. Foi constante a menção da importância de evidenciar o porquê para os alunos e de trazer instrumentos práticos e metodologias ativas como estratégia de aprendizado real e engajamento dos alunos, que vai depender “de como o professor aplica o conteúdo”.

Formas de implementação da política curricular de Educação Ambiental e os fatores que a influenciam

Na escola integral, a presença da Educação Ambiental (EA) escolar aparece de forma mais integrada no cotidiano, em comparação com a escola regular, especialmente por meio das disciplinas eletivas, que ampliam as possibilidades de interdisciplinaridade.

Quanto à transversalidade do tema, existe uma variação na percepção da presença de EA nos materiais digitais das disciplinas. Eles identificam menções a temas ambientais em alguns conteúdos, mas que não aparecem de forma consistente ou articulada. Alguns entrevistados relatam que certas disciplinas têm pouca ou nenhuma abordagem ambiental nos materiais

curriculares, sendo ela mais presente na área da Ciências da Natureza.

Eles relatam que a abordagem ambiental surge frequentemente a partir de ganchos espontâneos ou de diálogos com os alunos. Os professores buscam inserir a EA em suas aulas com os recursos que têm, como materiais recicláveis ou em discussões sobre mudanças climáticas. Portanto, a abordagem do tema é marcada por iniciativas pontuais e depende da expertise, da criatividade, do tempo para adaptação do professor, mas também de estímulos externos, sejam eles os materiais digitais, perguntas dos alunos, eventos climáticos, ou formações.

> "Tem que criar, tem que vir de mim e geralmente vem de conversas que a gente está tendo. (...) Você vai puxando os ganchos até eles perguntarem. (...) É o meu conhecimento que eu aprendi por mim mesmo e é isso."

> "A gente consegue pôr (EA) na disciplina, conforme vem [no material digital]."

O pensamento científico foi um ponto em comum nas entrevistas, sendo mencionado como ferramenta pedagógica para discutir questões ambientais e desenvolver o senso crítico dos alunos. Outros temas transversais, como a questão indígena e o antirracismo foram apontados por professores como pontes para abordar a Educação Ambiental.

No âmbito da interdisciplinaridade, a escola integral oferece maior abertura para a abordagem por meio das disciplinas eletivas. Quatro eletivas foram mencionadas e explicadas durante as entrevistas, cujos nomes presentes aqui são fictícios.

Um exemplo relevante é a eletiva "Trilhas de Jogos", na qual os alunos desenvolveram jogos educativos sobre os ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) para crianças de uma escola pública de educação infantil localizada no mesmo bairro. A metodologia adotada envolveu etapas de conteúdo introdutório, a partir de um jogo de memória sobre os ODSs, seguido pela criação dos jogos com materiais recicláveis, com base em pesquisa e trabalho colaborativo.

A proposta surgiu a partir de conversas entre o professor e a coordenação da escola parceira, aliadas ao projeto de vida de um aluno interessado em programação de jogos com temas científicos. Sendo assim, a escuta ativa e o conhecimento sobre os interesses dos estudantes foram fundamentais para a formulação da eletiva, evidenciando a importância da possibilidade de criação com base no contexto local. Além disso, o processo de engajamento foi gradual e exigiu disposição docente para motivar os alunos.

> "Às vezes não passa na cabeça do estudante que aquilo vai ser bom pra ele, pra formação dele, né? (...) Então, pra mostrar isso pra eles, é um processo devagar, né?(...) Muitos, precisam desse estímulo externo, né? Que vem do professor."

As eletivas "Estilo Sustentável" e "Esculturas" foram espaços para os alunos desenvolverem, respectivamente, peças de moda e esculturas diversas, a partir de materiais recicláveis. Segundo um dos entrevistados, tratavam-se de materiais de fácil acesso, como resíduos, caixas de papelão e cartolina, elementos que já fazem parte do cotidiano escolar ou vieram de doações, disponíveis para o desenvolvimento das propostas. Já "Alma Leve" foi uma eletiva na qual os alunos faziam diferentes tipos de trabalhos voltados à criatividade e à expressão de sentimentos, conforme as suas características e habilidades pessoais, como desenhos e colagem. A condução dessa eletiva evidencia um espaço de protagonismo estudantil, conforme relatado pelo professor:

> "A eletiva não é do professor, a eletiva é deles. (...) É a hora que esses alunos têm para apresentar aquilo que o professor ensinou para eles."

Um quinto projeto, mencionado por apenas um entrevistado, consistiu em uma competição de desenhos com o tema da sustentabilidade. A atividade foi desenvolvida na Sala de Leitura, onde os alunos criaram suas produções artísticas, posteriormente submetidas a votação. Antes da elaboração dos desenhos, houve o estímulo de discussão prévia em sala de aula de matérias da

área de Ciências da Natureza, a fim de contextualizar o tema e provocar a reflexão dos estudantes.

Apesar da diversidade de iniciativas, os professores sentem falta de projetos coletivos e estruturados que extrapolem a sala de aula e envolvam toda a escola.

> “Falta um pouco desse diálogo, você entende? (...) Esse momento, pra acontecer, por exemplo, poderia ser um momento de ATPC geral. Por quê? É um momento que tá todo mundo reunido. (...) Se eu quero lançar um projeto maior de meio ambiente que abraça toda a escola, ele não pode ficar pontual numa área, né?"

Cabe destacar que a escola conta com um ambiente organizado, colaborativo, com planejamento antecipado e envolvimento da gestão. A coletividade docente é um ponto frequentemente trazido, com destaque para trocas entre áreas e experiências compartilhadas. No entanto, a limitação de tempo é mencionada como barreira para o desenvolvimento de metodologias ativas e projetos interdisciplinares de Educação Ambiental.

> "Os professores estão o tempo todo em sala de aula dando aula. Tem pouco tempo para a gente conversar. E temas transversais precisam de conversas de colegas. (...) A gente tem uma equipe legal. De ideias, de visões, de experiência. (...) Mas assim, parece que é uma sacanagem, quanto mais ideias boas, menos tempo a gente tem."

> “A gente tem uma demanda muito grande e o tempo que a gente tem para melhorar a qualidade de aula é diminuto.”

Adicionalmente, foi observado que a escola não possui lixeiras de coleta seletiva no pátio, o que compromete a coerência entre discurso e prática. Temas externos e eventos sociais também aparecem como impulso para mobilizações na escola, como a arrecadação de doações após as enchentes no Rio Grande do Sul.

Por fim, os professores entrevistados demonstraram maior conhecimento sobre projetos desenvolvidos por colegas em comparação com a escola regular, mas ainda assim, algumas iniciativas foram mencionadas apenas por uma parte dos entrevistados, demonstrando a dificuldade de troca sobre projetos e iniciativas com toda a escola.

4.2. A aplicação da vinheta

A vinheta tratou-se da apresentação de uma situação hipotética em que uma enchente atinge a escola e a comunidade de uma estudante do 8º ano, comprometendo o acesso às aulas e a infraestrutura escolar. A partir disso, foram propostas perguntas que buscam provocar reflexões sobre as possíveis ações dos professores, a atuação coletiva da equipe escolar e projetos voltados à temática ambiental.

4.2.1. Escola regular

Os professores da escola regular apresentaram reações que oscilaram entre o desejo de mobilização e o reconhecimento dos limites práticos e estruturais para isso.

O gatilho mais acionado foi o da solidariedade coletiva, evidenciado pela proposta de organizar um “mutirão” e elaborar um plano conjunto com a comunidade, diretores, coordenadores e professores, como forma de construir soluções compartilhadas. Sugeriu-se, inclusive, o uso do auditório da escola para promover esse momento de escuta. No entanto, esse impulso inicial foi tensionado pela percepção da fragilidade dos espaços coletivos e institucionais de planejamento. Foi mencionada a tentativa de desenvolver ações com outros professores, mas houve falta de disponibilidade dos demais, o que limita a construção de práticas integradas.

Outro ponto recorrente nas entrevistas trata-se da falta de infraestrutura, que se reflete desde a ausência de tinta para o quadro e de materiais tecnológicos até a percepção de que o professor é responsabilizado por problemas sistêmicos. Uma docente relata sobre como a sociedade transfere

para a escola e para o professor a responsabilidade por acolher, educar, cuidar, planejar e resolver, que gera um sentimento de sobrecarga.

4.2.2. Escola do Programa de Ensino integral:

Foi possível identificar percepções sobre o papel da escola frente a emergências socioambientais e os limites enfrentados nesse contexto. A primeira reação da maioria dos professores entrevistados foi marcada pela mobilização comunitária e pela necessidade de um alinhamento coletivo entre professores e comunidade. Eles ressaltam que o problema exige ação prática e coordenada, citando a necessidade de buscar ONGs ou órgãos da prefeitura, mas também de compreender as causas da tragédia para atuar preventivamente. Alguns direcionam sua reação à logística emergencial de continuidade pedagógica, sugerindo a entrega de materiais impressos e ações de apoio comunitário por meio de um mutirão.

O caráter estrutural e político do problema foi reforçado, reconhecendo a dimensão das políticas públicas e da ação do Estado. Foi mencionado que a experiência poderia ser um ponto de partida para refletir sobre a ação humana e os impactos ambientais, assim como para formar os alunos para o entendimento das instâncias de participação e cobrança institucional.

Os professores destacaram a insuficiência de uma abordagem apenas discursiva ou comportamental da educação ambiental: “não adianta só abordar”, além de demonstrarem forte preocupação com o nível socioemocional dos alunos, enfatizando que antes de qualquer plano pedagógico, seria necessário acolher a aluna.

Há também críticas à sobrecarga da escola e ao deslocamento da responsabilidade educacional à figura do professor, revelando um sentimento de impotência institucional diante da ausência de políticas públicas de apoio. Eles entendem que é necessária uma resposta do governo, enxergando a situação como alheia apenas à ação direta da escola diante de eventos críticos, relatando também uma preocupação com os limites materiais da escola pública, que muitas vezes opera sob escassez de recursos.

5 DISCUSSÃO

5.1. Educação Ambiental como Implementação Simbólica

O modelo de “Implementação Simbólica”, proposto por Matland (1995), envolve alto conflito e alta ambiguidade. O conflito decorre da incompatibilidade de valores entre atores interdependentes, que divergem quanto aos objetivos e aos meios de implementação da política. A ambiguidade pode estar tanto nos fins – que pode ser usada para amenizar conflitos na formulação – quanto nos meios, devido à falta de clareza técnica. Os principais desafios concentram-se no monitoramento e na tradução de objetivos abstratos em ações concretas no nível local.

O contexto da implementação das políticas curriculares de Educação Ambiental se enquadra nessa abordagem, por algumas características. Em primeiro plano, o currículo, por sua natureza, não é um instrumento neutro, mas um espaço de ressignificações que refletem diferentes concepções sobre o papel da escola e da educação na sociedade.

A EA, por sua vez, possui concepções e abordagens que não são unânimes, nem uniformes. A abordagem transversal depende da interpretação, do engajamento e do planejamento dos pedagogos, ao alinhamento com as diretrizes curriculares.Soma-se a isso a interdependência entre os atores, para além da equipe pedagógica escolar: a oferta de recursos como materiais didáticos e carga horária está condicionada a decisões de instâncias superiores. Embora prevista nas normativas, a EA ainda não conta com mecanismos de avaliação integrados à política pública. Nesses casos, os resultados da implementação serão determinados principalmente pelo contexto, como explicado pelo autor:

> “Como os objetivos são ambíguos, coalizões se formarão com base nas interpretações da política, e os resultados dependerão de qual coalizão conseguir dominar o campo da

> implementação. (...) O sucesso é mais provável se a política puder ser associada a símbolos e valores que sejam fortes no contexto local." (Matland 1995, pág. 166 – tradução da autora)

Isso implica na interpretação de que a implementação da Educação Ambiental exige maior espaço de discricionariedade para a adaptação local, assim como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) determina na abordagem dos temas transversais, no qual a EA está explicitamente destacada.

> "Na BNCC, essas temáticas (transversais) são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada." (BNCC 2018, pág. 21)

5.2. Discricionariedade e as principais diferenças entre os modelos escolares

Em ambos os casos (regular e integral), a percepção dos professores é que existe discricionariedade como espaço (o espaço que o professor tem para decidir dentro das regras), mas que ela é limitada pelas cobranças por resultado e pela delimitação do currículo, que geram sobrecarga de informações e reduzem o tempo para trabalho coletivo e de planejamento.

A discricionariedade como ação (como as decisões dos professores variam na prática) está ligada tanto às concepções que os professores têm sobre o tema quanto à sua capacidade de adaptar o currículo prescrito às realidades escolares e ao contexto socioterritorial dos alunos. Como discutido no tópico anterior, a ambiguidade que caracteriza a política de EA, por sua abordagem transversal e contextual, amplia o espaço interpretativo dos educadores.

Nesse sentido, as entrevistas revelam diferenças importantes entre os dois modelos. A escola de tempo integral oferece maior autonomia pedagógica (como cada indivíduo pode influenciar a escola) aos professores, sobretudo devido ao currículo diversificado, que inclui componentes como os Projetos de Vida e as disciplinas eletivas. Esses espaços possibilitam maior liberdade para que os docentes exerçam criatividade e construam abordagens conectadas com os interesses e desafios vividos pelos alunos. Além disso, o maior tempo de permanência dos alunos na escola favorece práticas mais integradas e continuadas, e abre espaço para ações interdisciplinares e projetos coletivos, elementos importantes para a efetiva implementação da Educação Ambiental como prática pedagógica.

Em contraste, a escola regular apresenta um cenário mais restritivo. A estrutura curricular é mais rígida e o tempo escolar mais reduzido, o que compromete a integração entre os componentes e a construção de propostas interdisciplinares. Há menor espaço formal para trocas entre os professores, menos oportunidades de planejamento coletivo e uma sobrecarga significativa de alunos por sala, o que impacta na qualidade das interações e na possibilidade de diversificar práticas pedagógicas.

Dessa forma, observa-se que, embora a política curricular de Educação Ambiental pressuponha algum grau de discricionariedade local, reconhecido na BNCC, os diferentes arranjos institucionais das escolas influenciam a capacidade dos professores de exercer essa discricionariedade.

5.3. Os fatores que influenciam a implementação de Educação Ambiental

Os fatores que influenciam a implementação de Educação Ambiental, combinados com os desafios para tal, foram divididos em três dimensões para fins de análise: individual, organizacional e sistêmica - correlacionadas entre si.

A dimensão individual abrange os papéis, as competências, os conhecimentos e julgamentos dos professores. Nela, destacam-se a expertise e a concepção dos professores sobre a Educação Ambiental. Muitos docentes reconhecem a importância do tema, mas relatam dificuldades em abordá-lo de forma estruturada devido à ausência de conhecimento. Limitações pessoais, como insegurança sobre os conteúdos ou falta de repertório prático, impactam na capacidade dos

professores de agir com autonomia e criatividade dentro das possibilidades curriculares. Além disso, há variações no significado atribuído à EA, o que influencia no formato e no grau de profundidade com que o tema é incorporado às práticas pedagógicas.

O nível organizacional diz respeito às condições internas da escola, que moldam o cotidiano e os processos do trabalho docente. O planejamento coletivo e a articulação entre professores e equipes pedagógicas surge como fator crucial para a implementação da EA. A transversalidade do tema exige integração entre diferentes componentes curriculares, o que demanda momentos estruturados para diálogo e construção conjunta de estratégias. Contudo, especialmente na escola regular, o tempo destinado ao planejamento coletivo é insuficiente ou fragmentado, dificultando o alinhamento das ações. Além disso, as condições físicas e materiais também influenciam. A escola regular relatou superlotação, falta de áreas verdes e carência de materiais adequados para o trabalho com EA. Na escola de tempo integral, ainda que haja um ambiente mais propício para projetos e atividades extracurriculares, o acesso a recursos continua sendo um ponto que requer atenção para ampliar a qualidade da Educação Ambiental.

Já o aspecto sistêmico abrange os entraves estruturais apontados pelos professores, com enfoque nas formas de accountability. Um dos principais fatores refere-se à ausência de formação continuada em Educação Ambiental e à fragilidade na articulação entre documentos normativos e instrumentos de apoio à prática docente. Soma-se a isso a inexistência de mecanismos de acompanhamento ou avaliação específicos de EA, o que reforça sua posição simbólica dentro das prioridades escolares. A pressão por resultados em avaliações externas e o foco em componentes curriculares tradicionais competem com a transversalidade da EA, relegando o tema a segundo plano nas decisões pedagógicas cotidianas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativa da implementação da Educação Ambiental na rede estadual paulista revela um cenário marcado por dinâmicas escolares distintas entre modelos de ensino. Foi possível identificar que, tanto a escola regular quanto a do Programa de Ensino Integral apresentam limitações relativas a tempo, formação docente, recursos e rigidez curricular. Porém, a PEI possui maior abertura para práticas interdisciplinares e projetos contextualizados, sobretudo por meio das eletivas.

A transversalidade da Educação Ambiental, embora prevista nas diretrizes legais, permanece fragilizada no cotidiano das escolas. A sua implementação depende do engajamento individual dos professores, da gestão escolar e das condições materiais, resultando em ações pontuais e, muitas vezes, desarticuladas. Embora haja disposição e criatividade para promover a Educação Ambiental por parte dos docentes, faltam condições objetivas para transformá-la em política contínua e institucionalizada.

A pesquisa contribui ao evidenciar como os desenhos curriculares e organizacionais impactam a implementação da Educação Ambiental, e reflete sobre a importância de valorizar o conhecimento e a autonomia docente como elementos centrais do processo. O diagnóstico das condições que influenciam a implementação de políticas curriculares em Educação Ambiental representa um caminho para o desenvolvimento de estratégias mais condizentes com as necessidades contemporâneas.

Dentre as limitações do estudo, destaca-se a amostra restrita a duas escolas da rede estadual paulista, o que, embora possibilite uma análise aprofundada, impede a generalização dos resultados. Assim, os resultados devem ser vistos como indicativos de tendências e possibilidades, servindo de base para investigações futuras mais amplas.

Estudos futuros podem explorar a influência dos diretores regionais e das escolas na implementação das políticas curriculares de Educação Ambiental; as possibilidades das escolas do PEI como espaços de interdisciplinaridade e transversalidade, não apenas de Educação Ambiental; a formulação de políticas curriculares de Educação Ambiental e seu impacto na implementação; como também o monitoramento e avaliação de políticas curriculares de Educação

Ambiental.

REFERÊNCIAS

ARNALDO, M. A.; SANTANA, L. C. Políticas públicas de educação ambiental e processos de mediação em escolas de Ensino Fundamental. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 24, n. 3, p. 599–619, set. 2018.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 29, n. 1, 20 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: 27 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007. Dispõe sobre a Política Estadual de Educação Ambiental. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2007/lei-12780-30.11.2007.html. Acesso em: 25 fev. 2025.

CLARKE, V.; BRAUN, V. *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. London: SAGE Publications, 2013.

DE, G.; SCHWERTNER, S. F. Aprendizagem em Educação Ambiental no contexto escolar. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 38, n. 2, p. 217–244, 20 ago. 2021.

EDUCAÇÃO É A BASE. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: [data de acesso].

FARAH, M. F. S. Teorias de política pública. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 631–665, set./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1103.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. 17, n. 1, p. 23–40, mar. 2014.

LIPSKY, M. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980. (Edição comemorativa de 30 anos publicada em 2010).

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. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-20102010-120342/.

MATLAND, R. Synthesizing the implementation literature: the ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, v. 5, n. 2, p. 145–174, abr. 1995.

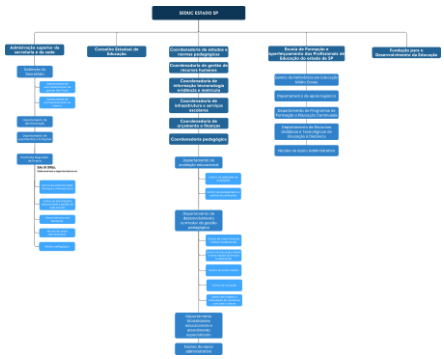
MOTA, M. O. Implementação de políticas públicas educacionais na perspectiva dos agentes burocráticos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 684–709, 2018. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5656/0. Acesso em: [data de acesso].

MUYLAERT, N. Contribuições da ciência política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua. *Educação Online*, v. 14, n. 31, p. 1–9, 2019. DOI: https://doi.org/10.36556/eol.v14i31.554.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. (orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

THOMAZINHO, G.; LOTTA, G. S.; ALIBERTI, C. O uso de vinhetas em pesquisas sobre profissionais de educação. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 17, n. esp. 3, e023040, 2024. DOI: https://doi.org/10.26843/ae.v17iesp.3.1274.

APÊNDICE:
Panorama organizacional da SEDUC
Imagem 1 - Organograma da SEDUC



Foi elaborada uma versão autoral do organograma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), com o objetivo de proporcionar uma visão panorâmica do funcionamento do sistema educacional paulista. Vale destacar que o organograma apresentado não está completo, pois prioriza o detalhamento da dimensão curricular do sistema.

Fonte: Elaboração própria, com base no Portal da Transparência da SEDUC-SP.

Tabela comparativa entre os modelos de escola, para os anos finais do Ensino Fundamental

ASPECTO	**ESCOLAS REGULARES**	**ESCOLAS DO PEI**
Carga horária anual (horas por ano)	1000; ou ensino noturno: 810	1.167 - 7 horas diárias (um ou dois turnos); ou 1.333 - 9 horas diárias (turno único)
Componentes curriculares	BNCC + Parte Diversificada, composta por: Projeto de Vida, Orientação de Estudos (Língua Portuguesa e Matemática), Tecnologia e Inovação, Educação Financeira, Redação e Leitura.	Igual regular + Eletivas, Robótica, Práticas Experimentais e Esporte-Música-Arte (este último presente na jornada de 9 horas)
Relação professor-escola	Professores podem atuar em mais de uma escola	Professores são designados exclusivamente para uma única escola PEI

Fonte: Elaboração própria, com base no Portal da Transparência da SEDUC-SP.