

EDUCAÇÃO AMBIENTAL À LUZ DO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: LIMITES E AUSÊNCIAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE LIGHT OF “REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ”: LIMITS AND ABSENTS

Aline Sirlene de Souza¹
Magali de Fátima Monteiro²
Jorge Sobral da Silva Maia³

RESUMO

A Educação Ambiental, ao longo dos últimos anos, tem sido silenciada nos documentos oficiais, principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que a secundarizou como um tema contemporâneo transversal, estando à mercê do engajamento dos Sistemas Educacionais para a implementação de um currículo que inclua essa temática como prática social. Levando em conta essas considerações, o presente artigo teve por objetivo analisar a inserção da Educação Ambiental no Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), o modo como ela se apresenta, bem como identificar nesse documento termos que se referem à Educação Ambiental e suas relações com a tendência Crítica. Optamos por utilizar a pesquisa documental e análise de conteúdo e identificamos a falta de clareza e compromisso significativo centrados em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora dos educandos. Neste sentido, evidenciamos a articulação da Educação Ambiental mais explícita na Educação Infantil e à medida que o nível de escolaridade aumenta, esta especificidade da educação formal abordada como um dos temas contemporâneos vai se descaracterizando e limitando-se, somente a algumas disciplinas. Também constatamos que o Referencial poderia abordar a Educação Ambiental de forma mais ampla, explícita, integrada, na perspectiva da totalidade em

1 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho, Paraná, Brasil. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPEd/UENP). e-mail: alinesirlene@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-0885-6631>

2 Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho, Paraná, Brasil. Mestranda em Educação pelo Pós-Graduação em Educação (PPEd - UENP). e-mail: magali.famont@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6085-8058>

3 Professor Associado na Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho, Paraná, Brasil. Pós-doutor pelo Instituto de Biociências da UNESP campus Botucatu/SP. e-mail: sobralmaia@uenp.edu.br / <https://orcid.org/0000-0003-4066-738X>

toda Educação Básica, uma vez que esse documento se constitui num fio condutor para ancorar o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Básica. Currículo Escolar. Política Pública.

ABSTRACT

Environmental Education, over the last few years, has been silenced in official documents, mainly in the *Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)*, which made it secondary as a contemporary transversal theme, being at the mercy of the engagement of Educational Systems for the implementation of a curriculum that includes this theme as a social practice. Taking these considerations into account, this article aimed to analyze the inclusion of Environmental Education in the *"Referencial Curricular do Paraná" (PARANÁ, 2018)*, the way it presents itself, as well as to identify in this document terms that refer to Environmental Education and its relations with the critical trend. We chose to use documentary research and content analysis and identified the lack of clarity and significant commitment centered on a critical, emancipatory and transforming perspective of the subjects. In this sense, we highlight the articulation of Environmental Education more explicitly in Childhood Education and as the level of education of the subjects increases, this specificity of formal education approached as one of the contemporary themes is becoming mischaracterized and limited to only a few subjects. We also found that the Reference could approach Environmental Education in a broader, explicit, integrated way, from the perspective of totality in all Basic Education, since this document constitutes a guiding thread to based the teaching-learning process.

Keywords: Environmental Education. Basic Education. Curriculum. Public Policy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma compreensão da Educação Ambiental (EA) abordada como um dos eixos contemporâneos contidos no Referencial Curricular do Paraná (RCPR): princípios, direitos e objetivos. Este documento segue a mesma estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) homologada pelo Ministério da Educação (MEC), na qual estabelece aprendizagens essenciais para a Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), porém contemplando a realidade paranaense.

No estado do Paraná, a elaboração do RCPR iniciou-se com a composição do Comitê Executivo Estadual, formado pelas instituições: Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, Conselho Estadual de Educação - CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – Uncme e Assessoria Técnica, por meio da Portaria nº 66/2018 - GS/SEED, alterada pela Portaria nº 278/2018 - GS/SEED (PARANÁ, 2018, p. 6).

Em meados de 2018, o RCPR “foi disponibilizado para consulta pública, durante o período de trinta dias,” que após a aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, coube aos Sistemas de Ensino, no ano seguinte, orientar as instituições escolares para a (re)elaboração tanto das propostas curriculares quanto dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), em “todas as etapas e modalidades da Educação Básica”. Nesse sentido, as redes que formam o Sistema Estadual de Ensino do Paraná promoveram encontros de “orientação às escolas e formação continuada aos” docentes para que, em 2020, o RCPR seja efetivado nos currículos, incorporando também os quinze temas contemporâneos transversais (TCTs) (PARANÁ, 2018, p. 7), que em consonância com a BNCC os temas são: Ciência e Tecnologia, Diversidade Cultural, Educação para a Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras, Vida familiar e social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso, Saúde, Educação Alimentar e Nutricional, Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal, Educação para o Consumo e Educação Ambiental.

Diante do exposto, o presente estudo emerge a partir do seguinte questionamento: Como está inserida a Educação Ambiental no Referencial Curricular do Paraná? Visto que, de acordo com a BNCC, assim como os demais “temas contemporâneos transversais”, ela deveria ser incorporada nos currículos e propostas pedagógicas pelos sistemas, redes de ensino e escolas, preferencialmente, de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p.19). Assim, os objetivos deste artigo são: analisar a inserção da Educação Ambiental no RCPR, o modo como ela se apresenta, bem como identificar nesse documento termos que se referem à Educação Ambiental e suas relações com a tendência Crítica.

Por conseguinte, justifica-se a relevância desse estudo como uma proposição para o debate, uma vez que o RCPR poderá subsidiar possíveis mudanças no modo de organização curricular e, possivelmente, na práxis docente possibilitando ultrapassar os limites normativos. Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados autores como Layrargues e Lima (2014), Autor (2015; 2017), Loureiro (2003; 2012), Tozoni-Reis (2009), Gil (2002).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

A EA é um processo educativo que tem como tema o ambiente e por ser considerada educação está institucionalizada em nosso país em documentos nacionais, estaduais e municipais.

Neste sentido, o RCPR baseia-se em documentos como a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, coaduna com o Caderno de Educação em Direitos Humanos elaborado pelo MEC em 2013 e com documentos estaduais específicos mais recentes sobre Educação Ambiental como: Política Estadual da Educação Ambiental de 2013 (PEEA), Deliberação nº 04/2013, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012 (DCNEA) (PARANÁ, 2018).

Com vista a reforçar esse tema contemporâneo a Secretaria do Estado de Educação - SEED, lançou os cadernos temáticos em 2008, 2010 e 2018, disponíveis no Portal Dia a Dia educação, e nos anos de 2014 e 2017 ofertou formação continuada - Formação em Ação aos docentes, com o intuito de salientar a importância da EA como eixo integrador do currículo em todas as disciplinas.

No que se refere à BNCC, Silva e Loureiro (2020, p. 13) afirmam que nesse documento há uma instrumentalização da questão ambiental, assim como uma dissociação com as questões sociais, além disso, existe uma ausência de abordagens críticas, "o que reforça o argumento de que o documento legitima e fortalece uma formação que negligencia os problemas socioambientais e desqualifica a formação de pessoas atuantes em prol de justiça e igualdade socioambientais."

No Referencial Curricular o que se propõe é o desenvolvimento integral do estudante, para que ele seja capaz de repensar seus

“valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas” para que possa promover “mudanças necessárias que conduzam à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global” (PARANÁ, 2018, p. 13).

Entretanto, é preciso ter cuidado com essa proposição de mudanças de valores, hábitos e atitudes, pois ela pode levar a pelo menos um risco central de “imposição de conduta”, como nos alerta Loureiro, pois:

A Educação Ambiental não tem a finalidade de reproduzir e dar sentido universal a valores de grupos dominantes, impondo condutas, mas de estabelecer processos práticos e reflexivos que levem à consolidação de valores que possam ser entendidos e aceitos como favoráveis à sustentabilidade global, à justiça social e à preservação da vida (LOUREIRO, 2003, p.46)

Diante dessa afirmação, emerge a importância de analisarmos como a Educação Ambiental se apresenta no Referencial Curricular do Paraná. Para tanto, primeiramente, buscamos conhecer o documento e suas partes constituintes por meio da leitura. No segundo momento, escolhemos palavras-chave, que em nosso entendimento e em consonância com o referencial teórico expressam algumas formas de como a EA pode ser abordada na Educação Básica e realizamos uma busca na íntegra do documento. Posteriormente, analisamos os termos no contexto no qual se apresentavam e relacionamos à perspectiva crítica.

Optamos por utilizar a pesquisa documental, que de acordo com Gil (2002, pp. 45-46), assemelha-se a pesquisa bibliográfica apresentando algumas vantagens como ser “fonte rica e estável de dados”, não implicar altos custos, não exigir contato com os sujeitos da pesquisa, além de possibilitar uma leitura aprofundada das fontes, exigindo assim, disponibilidade de tempo.

Como técnica de pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo que segundo Tozoni-Reis (2009) permite desvendar os sentidos “ocultos ou aparentes em um texto” levando-se em consideração que todo documento possui um grande volume de informações que nem sempre interessam ao tema em estudo.

DIFERENTES MACROTENDÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental pode se apresentar em diferentes abordagens, caracterizadas por uma diversidade epistemológica, política e pedagógica que, por sua vez, definem suas concepções e práticas. Layrargues e Lima (2014), ao analisar o campo ambiental identificaram três macrotendências em EA, definindo-as segundo suas principais individualidades e classificando-as em: conservacionista, pragmática e crítica.

A macrotendência conservacionista considera o ambiente como apenas natureza, desconsiderando qualquer aspecto social; apoia-se na dimensão afetiva e estimula mudanças comportamentais individuais, como cuidado e preservação. Uma prática educativa, nesse sentido, busca desenvolver “a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27)

A macrotendência pragmática relaciona-se à conservacionista, porém com um viés mais mercadológico, considerando o ambiente apenas como recursos. Nessa perspectiva é preciso cuidar para não se esgotarem os recursos. Dessa forma, adotam-se medidas paliativas a fim de minimizar os impactos e problemas ambientais.

Essa perspectiva percebe o meio ambiente destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate, ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Deixa à margem a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios dos processos de desenvolvimento, e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31)

Por outro lado, a macrotendência crítica compreende que não há respostas para os problemas ambientais apenas em soluções reducionistas e comportamentais, sendo assim, ela

compreende a complexidade envolvida nestes problemas como o modelo de desenvolvimento econômico e social. Além disso, busca “o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33)

Assim, a Educação Ambiental Crítica, ao considerar todos estes aspectos, “tem condições de enfrentar e instrumentalizar os sujeitos para agirem de forma significativa e desempenharem seu papel de cidadão.” (AUTOR, 2015, p. xxx). Esta abordagem implica ainda em ter em mente

Que é importante aproximar o campo da pesquisa em educação ambiental da escola pública estabelecendo diálogos constantes e intensos com a comunidade desta instituição, possibilitando seu resgate da lógica destrutiva do imperialismo monopolista, da economia verde e das corporações que se apropriam da escola, inviabilizando a transformação social e a emancipação de estudantes e professores (AUTOR, 2017, p. xxx).

Esta articulação entre a produção acadêmica em educação ambiental crítica e a instituição escolar permite tomar por base as macrotendências apontadas por Layrargues e Lima (2014) para a análise da questão ambiental presente no RCPR. Desta forma, buscamos os termos “educação ambiental” e “meio ambiente”, na sequência foram selecionadas as palavras “prática social”, “transformação social”, “emancipação” e “justiça social (ética)” termos esses que se relacionam a macrotendência crítica, que segundo Layrargues e Lima (2014, p. 33) nela “há um forte viés sociológico e político”, sendo assim introduziu no debate “conceitos-chave como Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social”.

Na sequência, buscamos pelos termos “conservação”, “preservação”, “recursos naturais” e “sustentabilidade”, que se relacionam às macrotendências conservacionista e pragmáticas que, de acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 32), são “de uma mesma linhagem de pensamento”, sendo ambas “comportamentalistas e individualistas”.

No quadro podemos observar a frequência que cada termo aparece no documento, bem como sua localização.

Quadro 1- Termos que estão explícitos no documento

Termos pesquisados/ Frequência que aparece no documento	Localização no documento
Educação ambiental/ 7 vezes	O processo de elaboração do RCPR: Princípios, direitos e orientações; Princípios orientadores: Educação como direito inalienável de todos os cidadãos (nota de rodapé); Valorização da diversidade: Texto Introdutório: Ciências (nota de rodapé)
Meio ambiente/ 43 vezes	Texto Introdutório RCPR: Princípios, direitos e orientações; A Estrutura do RCPR: Princípios, direitos e orientações; Princípios orientadores A Educação como direito inalienável de todos os cidadãos Texto Introdutório Educação Infantil -Organizador Curricular - Crianças bem pequenas (1, 2, 3 anos) e pequenas (4, 5 anos) Texto Introdutório - Educação Física; Educação Física 3º, 4º, 5º, 6º, 7º ano - EF Texto Introdutório - Ensino Religioso Geografia 5º, 7º ano – EF; História 4º ano – EF
Prática social/ 6 vezes	Texto Introdutório Ensino Fundamental Texto Introdutório - Ciências (nota de rodapé) Texto Introdutório - Educação Física Texto Introdutório - Língua Inglesa; Língua Inglesa - 8º ano – EF
Transformação social/ 12 vezes	Texto Introdutório RCPR: Princípios, direitos e orientações; Princípios orientadores: Educação como direito inalienável de todos os cidadãos Arte 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 8º, 9º ano - EF Texto Introdutório - Educação Física Texto Introdutório – Geografia
Emancipação/4 vezes	Texto Introdutório - Educação Infantil História - 3º ano/EF; História - 8º ano/EF.
Justiça social (ética) /2 vezes (72 vezes)	Texto Introdutório RCPR: princípios, direitos e orientações Igualdade e equidade Educação inclusiva
Conservação/24 vezes (3 vezes não se aplica ao ambiente)	Organizador curricular - crianças pequenas (4, 5 anos) Ciências - 1º, 5º, 8º, 9º ano - EF Texto Introdutório - Geografia, Geografia 1º, 2º, 4º, 7º ano - EF História 3º ano – EF

<p>Preservação/47 vezes</p>	<p>Texto Introdutório RCPR: princípios, direitos e orientações Educação como direito inalienável de todos os cidadãos Texto Introdutório - Educação Infantil As interações e a brincadeira na proposta curricular Organizador curricular - bebês (0 -1 ano); crianças bem pequenas (1, 2, 3 anos); crianças pequenas (4, 5 anos); Ciências 4º, 5º, 7º, 9º ano - EF Texto Introdutório - Educação Física; Educação Física 3º, 4º, 5º, 9º ano - EF Geografia 2º, 7º, 9º ano – EF</p>
<p>Recursos naturais/ 20 vezes</p>	<p>Texto Introdutório - Educação Infantil Organizador curricular - bebês (0 -1 ano); crianças bem pequenas (1, 2, 3 anos) e crianças pequenas (4, 5 anos); Arte 6º ano – EF; Ciências 3º - EF Texto Introdutório – Geografia; Geografia 2º, 3º, 7º, 8º 9º ano – EF</p>
<p>Sustentabilidade/ 14 vezes</p>	<p>Texto Introdutório - Educação Infantil Organizador curricular - bebês (0 -1 ano); crianças bem pequenas (1, 2, 3 anos) e crianças pequenas (4, 5 anos); Ciências 1º, 5º, 8º e 9º ano – EF; Geografia - 7º ano – EF; História - 2º ano – EF; Matemática - 6º ano – EF</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2019)

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

De acordo com os termos contidos no quadro, percebe-se que em todo o documento o termo “educação ambiental” aparece apenas sete vezes, referindo-se à legislação de EA e somente uma vez no corpo do texto, no componente de Ciências. Dessa forma, o que se constata é quase a inexistência da Educação Ambiental explícita nos componentes curriculares, bem como nas unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e quando é encontrada, aparece de maneira limitada.

Já o termo “meio ambiente” aparece quarenta e três vezes, na maioria delas, associado aos termos preservação e cuidado, perceptível em alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil como:

“Perceber os elementos da natureza explorando os espaços externos da instituição e incentivando a preservação do meio ambiente” (PARANÁ, 2018, p. 95).

“Participar de situações de cuidado com o meio ambiente, preservação de plantas, cuidado com animais, separação de lixo, economia de água, reciclagem e outros” (PARANÁ, 2018, p. 141).

Por outro lado, encontra-se também na Educação Infantil, como um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

“Perceber-se enquanto parte integrante do meio ambiente” (PARANÁ, 2018, p. 95).

Essa abordagem, que vai além das ações de cuidado e preservação, é relevante para que os estudantes compreendam que são parte do ambiente, com vistas a promover mudanças realmente radicais, individual e coletivamente, em busca de uma educação ambiental transformadora e não apenas de mudanças de comportamento.

Os termos “prática social”, “transformação social”, “emancipação” e “justiça social (ética)”, que apesar de no documento curricular não estarem relacionados, especificamente, a perspectiva crítica da Educação Ambiental, poderiam avançar no sentido de considerar a educação como “uma das possibilidades de transformação social e a escola, um espaço de diálogo, mudanças e contradições, sendo esses os elementos necessários para a construção de uma sociedade democrática” (PARANÁ, 2018, p.13), como propõe o documento, entretanto ao não esclarecer qual o sentido pedagógico dos termos, acaba por esvaziá-los de sentido. Desta forma, a vertente crítica da EA como trabalhamos aqui, implica em considerar a prática social distinta de cotidiano, pois nessa vertente a prática social pode ser considerada como um vasto processo de produção e reprodução das condições materiais e ideais no contexto das relações sociais que realizamos para nos mantermos vivos e ativos no mundo. (SAVIANI, 2012).

Ao afirmarmos que a prática social é distinta de cotidiano, o que se quer apontar é que a escolar necessita trazer o não-cotidiano, isto é, aquilo que não está presente nas relações sociais e nas experiências concretas dos indivíduos. A prática social busca evidenciar esta relação entre o cotidiano e o não cotidiano. Este último é a ciência, a filosofia e arte em seu mais elevado nível de expressão e que, portanto, qualifica não somente a compreensão de mundo, mas amplia a condição para o enfrentamento crítico dos fatores opressivos que estão sujeitos, na sociedade, as filhas e os filhos das trabalhadoras e trabalhadores.

As mesmas considerações valem para os termos “transformação social”, “emancipação” e “justiça social (ética) que não podem ser considerados corriqueiros, mas como expressões para uma nova forma de se produzir a vida em sociedade. Por exemplo, o conceito de emancipação pressupõe “a autonomia e a liberdade dos sujeitos pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação material, enquanto pressupostos para instituímos novas formas de viver e ser na natureza.” (LOUREIRO; VIEGAS, 2013, p. 12).

Ainda verificam-se terminologias como “conservação”, “preservação”, “recursos naturais” e “sustentabilidade”, que aparecem muitas vezes, remetendo a responsabilidade individual com o meio ambiente, além do estímulo a ações a fim de minimizar os problemas ambientais, como se percebe nos seguintes exemplos:

- “Assistir a vídeos, escutar histórias, relatos e reportagens que abordam os problemas ambientais para se conscientizar do papel do homem frente a preservação do meio ambiente.” (PARANÁ, 2018, p. 174)
- “Identificar ações que contribuam para a conservação do ambiente, percebendo a importância da separação dos resíduos sólidos, coleta seletiva e redução da geração de resíduos.” (PARANÁ, 2018, p. 311)
- “Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.” (PARANÁ, 2018, p. 430)

Além destes, observa-se como um dos objetivos de aprendizagem:

Reconhecer ações que possibilitem atender às necessidades atuais da sociedade, sem comprometer o futuro das próximas gerações (por exemplo: consumo consciente, redução do desperdício, preservação do patrimônio natural e cultural da cidade onde vive, destinação adequada dos resíduos, entre outros). (PARANÁ, 2018, p. 321)

Essas ações e objetivos de aprendizagem propostos, apesar de importantes, não contemplam a complexidade necessária para que a educação seja emancipatória e transformadora, pois desconsideram seus determinantes causais e possibilidades de enfrentamento coletivo da problemática socioambiental.

O termo sustentabilidade foi encontrado no Texto Introdutório da Educação Infantil e nos Organizadores curriculares: bebês (0 -1 ano); crianças bem pequenas (1, 2, 3 anos) e crianças pequenas (4, 5 anos), perpassando toda a Educação Infantil. Já no Ensino Fundamental foi possível encontrar esse termo nos componentes curriculares de Ciências, Geografia, História, Matemática, como demonstra o quadro 1. Também se estimula ao uso de materiais "sustentáveis" no componente curricular de Arte.

Contudo, há de se ter cuidado com o termo sustentabilidade, pois ele pode comportar diversos conceitos, e alguns ligados a questões pragmáticas e instrumentais, voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências. (LOUREIRO, 2012). E, nesse sentido:

É como se a educação servisse para criar competências, capacidades, habilidades e comportamentos sem que estes estivessem vinculados a formação do ser, ao pensar o mundo, ao refletir sobre a existência, ao atuar na construção da história e ao se posicionar politicamente. (LOUREIRO, 2012, p. 76).

Uma ausência notória está em não considerar que

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo de experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação dos conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo. Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de ensino se diferenciam dos espontâneos por

uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento que nascem até que se formem definitivamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 196).

Considerar o elemento da formação de conceitos complexos para além dos espontâneos na criança pequena necessitaria ser o fator norteador para a elaboração de proposições legais que orientem práticas pedagógicas no contexto escolar. Tal afirmação aponta para a ideia de que a base orgânica da atividade de memória é a plasticidade de nossa substância nervosa, aqui compreendida como a propriedade de uma substância que permite alterar e conservar as marcas dessa alteração. (VIGOTSKI, 2018).

Percebe-se também, por não haver destaque sobre a apropriação dos conceitos associados a temática socioambiental, certa promoção de ações e mudanças sem considerar o modo predatório a sociedade contemporânea vem adotando sistematicamente, e negligenciar os inúmeros alertas sobre a crise socioambiental brasileira e mundial.

Diante dessa análise dos termos encontrados, foi possível verificar que na Educação Infantil a questão ambiental aparece com certa frequência em relação ao Ensino Fundamental, no entanto, para que formação possibilite uma formação crítica ela necessita ocorrer em todas as etapas de ensino, voltada para a formação humana, tendo por objetivo a emancipação e a transformação dos modos de se produzir à vida em sociedade, bem como uma articulação com os fundamentos psicológicos e pedagógicos que mostram como as crianças aprendem.

Ressalta-se que no Ensino Fundamental encontramos termos relacionados à Educação Ambiental em maior quantidade no componente curricular de Geografia. Entretanto, nos documentos normativos, assim como o próprio Referencial Curricular do Paraná sugerem que os temas contemporâneos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, transversal e integrador, perpassando todos os componentes curriculares.

Compreende-se a relevância de que a Educação Ambiental esteja inserida na escola de forma interdisciplinar e transversal. No entanto, apesar dessa sugestão, o Referencial Curricular menciona apenas uma vez a interdisciplinaridade, afirmando que “cabe à escola repensar democraticamente e propor alternativas metodológicas,

valorizando as experiências de professores e estudantes, que promovam a contextualização e a interdisciplinaridade” (PARANÁ, 2018, p. 27).

A interdisciplinaridade é entendida por Autor (2017) “como um processo que visa enfrentar um determinado problema, valendo-se de conhecimentos e métodos de várias disciplinas, sem que elas percam sua identidade, conceitos e metodologias.” Considera-se que um trabalho interdisciplinar nessa perspectiva é importante, entretanto, em uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, pode-se considerar que ela pode ser superada pela totalidade:

Dessa forma, poderíamos ir mais longe e superar a própria interdisciplinaridade pela totalidade, categoria gnosiológica do método materialista histórico dialético, que permite tratar o objeto de investigação em suas relações com os elementos históricos e sociais e não em seu aparente isolamento, explicitando sua gênese, seu desenvolvimento, contradições e relações. (AUTOR, 2017, p. xxx)

Assim, diferentemente da concepção de educação que “visa interpretar, informar e conhecer a realidade”, a Educação Ambiental Transformadora “busca compreender e teorizar na atividade humana, ampliar a consciência e revolucionar a totalidade que constituímos e pela qual somos constituídos.” (LOUREIRO, 2003, p. 44)

Diante da análise, percebe-se que essa intencionalidade e objetivos da Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória, se dilui, podendo levar a ausência de práticas educativas transformadoras quando se detém apenas a leitura do Referencial Curricular do Paraná, sem considerar os conhecimentos produzidos no campo teórico e prático da educação ambiental. Ainda, é importante considerar que esses documentos, tanto a Base Comum Curricular Nacional quanto o Referencial, serão tomados como referência para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos e elaboração dos currículos escolares, no entanto:

Um documento oficial, que parte de uma política pública educacional no âmbito curricular, que silencia problemas socioambientais marcados por jogos de

interesses, pela desigualdade social, por conflitos territoriais, má distribuição de renda e terras..., que geram injustiças a ponto de afetar direitos humanos e destruir o ambiente como um todo, tem a ideologia de aprofundar a desigualdade socioambiental para o favorecimento de grupos hegemônicos que estão no topo da pirâmide social a oprimir a maior parte da sociedade brasileira, que é o povo que sustenta a base de tal pirâmide. Fica evidenciado, portanto, que em um documento oficial, voltado para os interesses neoliberais do sistema capitalista, não se tem interesse em abordar a EA com mais concretude e com elementos que garantam a sua compreensão como um campo de conhecimento consolidado. (SILVA e LOUREIRO, 2020, p. 13)

Por conta do anterior exposto, é importante considerar que a Educação Ambiental é uma especificidade da educação, é um processo de recuperação de valores perdidos que levam a superação da dicotomia sociedade e natureza e para acontecer essa superação é necessário um debate com rigor teórico que leve à reflexão das ações humanas, rompendo com o discurso exclusivamente ecologista, que prega mudanças superficiais. (AUTOR, 2015).

Essa superficialidade em articular a EA na educação básica formal pode ser entendida como uma dificuldade de percebê-la como processo educativo, "reflexo de um movimento histórico, que produziu uma prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem física do ambiente, incapaz de discutir questões sociais e princípios teóricos básicos da educação" (LOUREIRO, 2003, p. 46).

Nesse sentido, faz-se necessário trazer à tona as discussões atuais sobre Educação Ambiental, de forma a contribuir para um novo olhar para as práticas pedagógicas derivadas dos referenciais curriculares, comprometendo-se com a garantia de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, considerando o objeto da educação:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e

concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p.13).

Ainda é fundamental o processo formativo de professores, tanto inicial, quanto continuado em EA para que essas fragilidades possam ser enfrentadas e superadas no âmbito da práxis docente. Neste sentido, o aprofundamento teórico – metodológico relacionado às produções em educação ambiental precisa ser apropriado de forma a potencializar as ações das professoras e dos professores no ambiente escolar, identificando a prática social de seus estudantes como ponto de partida e ponto de chegada para o ato educativo (AUTOR, 2017). Este processo formativo precisa considerar que

O trabalho pedagógico é complexo e envolve o domínio de inúmeros conhecimentos de caráter teóricos e práticos para a sua realização com qualidade. Isso porque as professoras e os professores lidam com as mais diversas situações em seu cotidiano, tanto no tocante aos conhecimentos próprios de sua formação, quanto às teorias de ensino e aprendizagem e sua relação com a práxis escolar e a educação em nosso país. Essa complexidade necessita ser considerada nos processos de formação docente em cursos de licenciatura das diversas áreas de conhecimento e é preciso conhecer a realidade da escola pública brasileira que atende estudantes por todo o país. (XXXX; XXXXX; AUTOR, 2020, p. XX)

Diante desta afirmação é importante retomar a concepção de prática social para esclarecer o entendimento da mesma no contexto da atividade docente na escola pública:

Neste primeiro momento, o professor tem uma “síntese precária”, pois há conhecimento e experiências em relação à prática social, mas seu conhecimento é limitado, pois ele ainda não tem claro o nível de compreensão dos seus alunos. Por sua vez, a compreensão dos alunos é sincrética, fragmentada, sem a visão das relações que formam a totalidade. O primeiro momento do método articula-se como o nível

de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual o ensino deve atuar. Com isso se quer dizer que esse momento deve, com base nas demandas da prática social (o que não é sinônimo de demandas do cotidiano), selecionar conhecimentos historicamente construídos que devam ser transmitidos, traduzidos em saber escolar. O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação, por parte dos alunos, das objetivações humanas (MARSIGLIA, 2011, pp. 23-24. Parênteses da autora).

Em posse desta concepção o professor e a professora poderão viabilizar criticamente o ato pedagógico que dê condições para que os estudantes adquiram os elementos culturais que lhes permitirão a busca da emancipação humana e a identificação com uma qualidade socioambiental que, em grande medida, não está presente nos objetivos dos documentos oficiais.

Desta forma poderão as professoras e os professores, em grande medida, garantir o sintetismo conceitual que permitirá a compreensão da realidade social por meio dos fundamentos mais aprimorados pela expressão humana na sua interação com as produções científicas, artísticas e filosóficas identificando, por meio deste aprendizado, os fatores relacionados à produção e a reprodução da vida, visualizando as tendências para sua transformação e, ainda no processo de conversão do saber objetivo em saber escolar e permitir aos estudantes essa apropriação na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a análise do Referencial Curricular do Paraná no que se refere ao tema contemporâneo Educação Ambiental torna-se evidente a falta de clareza e compromisso significativo centrada em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora dos sujeitos.

Neste sentido, evidenciamos a articulação da EA mais explícita na Educação Infantil e à medida que o nível de escolaridade dos sujeitos aumenta, esta especificidade da educação formal abordada

como um dos temas contemporâneos vai se descaracterizando e limitando-se, somente às disciplinas de Ciências (em algumas séries) e Geografia (com maior frequência) a partir de conteúdos organizados nas unidades temáticas.

Assim, percebemos que o Estado do Paraná traz a Educação Ambiental mais explícita no primeiro nível da Educação Básica e concordamos, pois, se constitui num universo fecundo para um trabalho em EA, fundamental para a construção de valores desde a mais tenra idade, pautada na justiça social e que poderá auxiliar as crianças a tornarem-se mais sensíveis e responsáveis na relação socioambiental e que contribua para o seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Porém, é preciso ir além dessa perspectiva e permear ao longo de todo processo educativo para que alcance uma educação ambiental crítica e transformadora que no processo formativo vá além da simples sensibilização e contribua para que as crianças tornem-se analíticas e críticas ao consideramos as relações socioambientais na sociedade contemporânea.

Cabe ressaltar que o Referencial Curricular do Paraná aborda a EA como uma das possibilidades de "temas contemporâneos" estando à mercê do engajamento dos Sistemas Educacionais, cuja implementação de um currículo, inclua essa temática como prática social. Para isto, torna-se relevante um estudo pormenorizado e intrínseco do RCPR, dos demais documentos que o fundamentam e de pesquisas mais recentes sobre essa temática, para que se amplie o entendimento e consolidação de práticas educativas efetivas no que se refere, especialmente, à EA, ultrapassando o que é proposto. Para isso, nos parece necessário um forte componente teórico e prático que se mostra ausente no documento em questão.

Além disso, é importante que a Educação Ambiental esteja inserida nas propostas tanto de formação inicial quanto continuada a fim de que professores e professoras apropriem-se dessa temática, fornecendo-lhes uma base concreta que subsidie a práxis docente, bem como o entendimento da prática social dos estudantes para que possam proporcionar uma educação com vistas à criticidade, emancipação e transformação. Esta informação nos impõe a necessidade de considerar no processo formativo docente a relação entre a forma, o conteúdo e o destinatário garantindo a apropriação e as objetivações para si dos indivíduos aprendentes.

Outro aspecto importante a ser considerado é a intencionalidade

docente em EA, que a partir de práticas pedagógicas planejadas e diversificadas possam contemplar, de modo transversal e interdisciplinar, todas as disciplinas do currículo num processo histórico, permanente e em constante movimento.

Por conseguinte, o que constatamos é que o Referencial Curricular do Paraná poderia abordar a Educação Ambiental de forma mais ampla, explícita, integrada, na perspectiva da totalidade em toda Educação Básica, uma vez que esse documento se constitui num fio condutor para ancorar o processo ensino-aprendizagem e para a construção dos currículos escolares.

Entretanto, não se esgota o debate acerca do Referencial Curricular do Paraná e de que há a necessidade de um engajamento mais consistente das escolas, universidades, secretarias e todos, que de forma direta ou indiretamente, possam contribuir para uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

XXXX; XXXXX; AUTOR. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final e homologada**. Brasil, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira**. Ambiente & Sociedade. v. XVII, n. 1, p. 23-40, São Paulo, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/asoc/v17n1/v17n1a03.pdf>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, n. 8, p. 37-54, Rio Grande, 2003. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; VIEGAS, A. Princípios normativos da educação ambiental no Brasil: abordando os conteúdos de totalidade e de Práxis. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n.1 – pp. 11-23, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128654>. Acesso em: 10 Set. 2020.

AUTOR, 2017.

AUTOR, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

Educação Ambiental... - Aline Souza, Magali Monteiro e Jorge Maia

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Ambiental** - Cadernos Temáticos. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=607>. Acesso em: 13 Dez. 2019.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios direitos e orientações**. PARANÁ, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132020000100203. Acesso em: 09 Ago. 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

Submetido em 21 de setembro de 2020

Aceito em 11 de novembro de 2020

Publicado em 01 de dezembro de 2020

