



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL

Environmental Education in the Reference Curriculum
of Mato Grosso do Sul

ELEIDA DA SILVA ARCE ADAMISKI, MARCOS VINICIUS CAMPELO JUNIOR, JOSÉ FLÁVIO RODRIGUES SIQUEIRA, LUIZ
HENRIQUE ORTELHADO VALVERDE
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brazil

KEYWORDS

*Critical Trend
Basic education
School curriculum*

ABSTRACT

Environmental Education (EE), in recent decades, has been made invisible in Brazilian official documents. Therefore, this article analyzed the insertion of EE in the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul (2019), the way in which it is presented, as well as its identification and its relations with the Critical trend. Documentary analysis identified the commitment centered on a critical perspective. It was evidenced that EE is more present in the curricular components of Geography and Science, showing little interdisciplinary articulation. It was concluded that the Reference could approach EE in a more integrated way, from the perspective of totality in all Basic Education.

PALAVRAS-CHAVE

*Tendência Crítica
Educação Básica
Currículo Escolar*

RESUMO

A Educação Ambiental (EA), nas últimas décadas, tem sido invisibilizada nos documentos oficiais brasileiros. Portanto, este artigo analisou a inserção da EA no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019), o modo como ela é apresentada, bem como a identificação da mesma e suas relações com a tendência Crítica. A análise documental identificou o compromisso centrado em uma perspectiva crítica. Evidenciou-se que a EA está mais presente nos componentes curriculares de Geografia e Ciências, mostrando-se pouca articulação interdisciplinar. Concluiu-se que o Referencial poderia abordar a EA de forma mais integrada, na perspectiva da totalidade em toda Educação Básica.

Recebido: 27/01/2022

Aceite: 11/05/2022

1. Introdução

O estudo apresenta o entendimento da EA como um dos temas contemporâneos presentes no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (Daher et al., 2019) que implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Ministério da Educação, 2017), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Logo depois foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, estabelecendo aprendizagens essenciais para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Assim, a partir de ações que envolveram várias frentes de estudos, investigação, análise e diálogo com professores do Estado de Mato Grosso do Sul, foi constituído o CR-MS (2019) das etapas da EI e EF, que acompanha a estrutura da BNCC, contemplando as singularidades sul-mato-grossenses. A elaboração do CR-MS se iniciou com a composição da Comissão Estadual para Implementação da BNCC, formado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED-MS); Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE-MS); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-MS); Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul (SINTED-MS); Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), por meio da Resolução “P” SED n. 2.766 de 28 de agosto de 2017 (Daher et al., 2019).

A primeira versão do CR-MS foi disponibilizada para consulta pública em 2018 e contou com ampla participação dos professores do Estado, resultando em 126.399 contribuições. Após três versões do documento, foi apresentado ao CEE-MS para aprovação. Coube aos Sistemas de Ensino, no ano seguinte, orientar as instituições para a (re) elaboração, tanto das propostas curriculares, se assim desejassem, quanto dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de cada escola, nas etapas da EI e EF.

Nesse sentido, as redes que formam o Sistema Estadual de Ensino do MS promoveram encontros de orientação às escolas e formação continuada aos docentes para que, no ano de 2020, o CR-MS fosse implantado nas escolas públicas de MS, incorporando também 14 temas contemporâneos: O Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Educação de Direitos Humanos, Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação Alimentar e Nutricional, Educação Fiscal, Educação Financeira, Saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social, Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos, Conscientização, Prevenção e Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*), Cultura Sul-Mato-Grossense e Diversidade Cultural, Superação de Discriminações e Preconceitos, como Racismo, Sexismo, Homofobia etc e Cultura Digital (Daher et al., 2019).

Diante do exposto, o presente estudo emerge a partir do seguinte questionamento: Como está inserida a Educação Ambiental no Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul? Visto que, de acordo com a BNCC (Ministério da Educação, 2017), assim como os demais “Temas Contemporâneos”, ela deveria ser incorporada aos currículos e propostas pedagógicas pelos sistemas, redes de ensino e escolas, preferencialmente, de forma transversal e integradora (Resolução CNE/CP Nº 2, 2017). Assim, os objetivos deste artigo: analisar a presença da EA no CR-MS; o modo como ela é apresentada, bem como identificar nesse documento os principais termos que se referem à EA e suas relações com a tendência crítica. Do ponto de vista de Isabel Carvalho, há duas perspectivas que se aproximam da EA, uma é a perspectiva Tradicional/Conservadora e a outra Crítica/Transformadora. A EA Tradicional, também chamada de pragmática foca na realização da ação educativa na terminalidade da ação, considerando simplista e reduzida de se perceber a realidade de forma complexa, enquanto a perspectiva Crítica diferencia-se da EA tradicional por estradar ideias inovadoras, emancipatórias, promover o diálogo, convidar a pensar, discutir, compartilhar a crença de um mundo possível que contemple a transformação contínua dos indivíduos, diante do seu contexto local e global (Carvalho apud Valverde, 2021, p. 25).

Justifica-se a relevância desse estudo como proposta de debater e refletir a EA na EI e EF, uma vez que o CR-MS poderá subsidiar possíveis mudanças no modo de organização curricular e, possivelmente, na prática pedagógica, possibilitando ultrapassar os limites normativos. Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizados autores como Saviani (2011, 2012), Layrargues e Lima (2014), Maia (2015, 2017), Loureiro (2003, 2012), Tozoni-Reis (2009) e Gil (2002).

2. A educação ambiental no currículo de referência de Mato Grosso do Sul

A Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9795/1999 em seu Art 1º, apresenta a EA como:

[...] processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Política Nacional da Educação Ambiental, 1999, Art. 1º)

Desta forma, a EA, historicamente, vem se constituindo em uma proposta educacional que está institucionalizada, por meio de documentos nacionais, estaduais e municipais em nosso país. Todos os documentos vigentes enfatizam que a EA “é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (Política Nacional da Educação Ambiental, 1999, Art. 2º).

Desse modo, o CR-MS baseia-se em documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI de 2009, (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 (Brasil, 2013), em conformidade com o Caderno de Educação em Direitos Humanos elaborado pelo MEC em 2013, e com os documentos estaduais específicos mais recentes acerca da EA. A saber: a Lei Estadual n. 5.287, de 13 de dezembro de 2018, (Lei nº 5.287, 2018), que Instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul, o Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul – IMASUL, 2018), e a Resolução/SED nº 3.322, de 13 de setembro de 2017 (Resolução/SED nº 3.322, 2017), que dispôs sobre a oferta da EA nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

No que se refere à BNCC (Ministério da Educação, 2017), Silva e Loureiro (2020) afirmaram que há uma instrumentalização da EA, a ausência da abordagem crítica, assim como uma dissociação das questões sociais, “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” (Silva & Loureiro, 2020, p. 13).

Já o CR-MS propõe “que a escola se apresente como ambiente de formação integral, inclusiva e interativa dos estudantes, de modo a refletir as características da sociedade do século XXI” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 21), destacando, ainda, a necessidade de promover mudanças de valores importantes que conduzam à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global.

Contudo, é preciso cautela com a ideia de mudanças de valores, hábitos e atitudes, pois isso pode levar ao grande risco de *imposição de conduta*, como alerta Loureiro (2003):

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 de uma afirmação tão importante, surge a necessidade de analisarmos como a EA se apresenta no CR-MS. Inicialmente, buscou-se conhecer o documento por meio da leitura. Em seguida, destacaram-se algumas palavras-chaves, que, em consonância com o referencial teórico, expressam algumas formas de como a EA pode ser descrita no currículo da EI e EF. Realizou-se então uma busca desses termos no documento. Posteriormente, analisaram-se os termos no contexto pelo qual se apresentavam e o relacionamos à perspectiva crítica e à comparação com a BNCC (Ministério da Educação, 2017) em questão.

Optou-se por utilizar a análise documental, que, de acordo com Gil (2002, pp. 45-46), assemelha-se à pesquisa bibliográfica apresentando algumas vantagens como ser “fonte rica e estável de dados”. Esta não necessita de custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa, e possibilita leitura aprofundada das fontes, estabelecendo, portanto, disponibilidade de tempo e articulação devida de ideias.

Como técnica de pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2016), que permite desvendar os sentidos e, segundo Tozoni-Reis (2009), “sentidos ocultos ou aparentes em um texto levando-se em

consideração que todo documento possui um grande volume de informações” (p.26) que nem sempre interessam ao tema em estudo.

3. Diferentes macrotendências em educação ambiental

A EA 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 analisarem 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 apenas como 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 apresenta um viés mais mercadológico, considerando o ambiente apenas como recursos em processo de esgotamento e de tal modo 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 (Layrargues & Lima, 2014). Dessa forma, adotam-se medidas paliativas a fim de minimizar os impactos e problemas ambientais.

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

A EA 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” (Maia *apud* Mendes & Spazziani, 2015, p. 172). Esta abordagem implica ainda em não esquecer

[...] 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. (Maia, 2017, p. 192)

Esta conexão entre as pesquisas acadêmicas em EA crítica e a Educação Básica permite embasar-se nas macrotendências apontadas por Layrargues e Lima (2014) para a análise da questão ambiental presente no CR-MS. Desta forma, buscaram-se termos como: *educação ambiental* e *meio ambiente*, depois foram selecionadas as palavras *prática social/práticas sociais*, *transformação social*, *emancipação*, *justiça social* e *ética*, termos esses que se relacionam à macrotendência crítica, que, segundo Layrargues e Lima (2014), nela “há um forte viés sociológico e político” (p.33). Por conseguinte, introduziu-se no debate “conceitos-chave como: Cidadania, Democracia, Participação, Emancipação, Conflito, Justiça Ambiental e Transformação Social” (p.33), comumente presentes também nos documentos oficiais nacionais e estaduais de EA.

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

Após análise do documento CR-MS foi organizado o Tabela 1 para apresentação dos termos pesquisados, os respectivos locais e a frequência numérica de apontamentos.

Tabela 1. Termos que estão explícitos no documento

Termos pesquisados	Frequência com que aparecem no documento	Localização no documento
Educação ambiental	110 vezes	O processo de elaboração do CR-MS Texto introdutório, Temas contemporâneos e em componentes curriculares como Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Arte, Ciências e Geografia.
Meio ambiente	35 vezes	Texto Introdutório CR-MS: Princípios, direitos e orientações; A Educação do Campo, como direito da aprendizagem Texto Introdutório da EI. -Organizador Curricular - Crianças bem pequenas (1, 2, 3 anos) e pequenas (4, 5 anos) Texto Introdutório - Ensino Religioso e em componentes curriculares como Educação Física, Geografia, História, Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa.
Prática social	5 vezes	Texto Introdutório - Ciências e no componente curricular Língua Inglesa.
Transformação social ou transformações sociais	4 vezes	Texto Introdutório CR-MS, no texto que descreve o EF Texto Introdutório - Geografia e nos componentes curriculares Ciências e História.
Emancipação	8 vezes	Nos campos de experiências da EI e no componente curricular História.
Justiça social	1 vez	Texto Introdutório CR-MS que trata dos resultados do IDEB.
Ética	58 vezes	Presente nos textos introdutórios do currículo, no tema contemporâneo Cultura Digital, nas competências específicas das áreas de Linguagens e Ciências da Natureza, nas competências específicas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola, no texto introdutório da área de Ciências Humanas, nas ações didáticas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Geografia, História e Ensino Religioso.
Conservação	32 vezes	Organizador curricular - crianças pequenas (4, 5 anos), no texto de EA, e nos componentes curriculares, Ciências, Geografia, - Educação Física, Língua Portuguesa e História.
Preservação	41 vezes	No texto de Educação Fiscal, Respeito, Valorização e Direitos dos Idosos, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 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); nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências História, Ensino religioso e Geografia.
Recursos naturais	13 vezes	Componentes curriculares como Língua Portuguesa, Geografia e História.
Sustentabilidade	18 vezes	Texto de EA e nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e História.

4. Compreendendo a educação ambiental no currículo de referência de Mato Grosso do Sul

De acordo com as terminações selecionadas, percebe-se que em todo o documento o termo *educação ambiental* é citado 110 vezes, enquanto na BNCC aparecem apenas cinco vezes, demonstrando que, explicitamente, a educação ambiental foi negligenciada no documento nacional. Referindo-se à legislação de EA, aparecem pelo menos cinco documentos nacionais e estaduais no corpo do texto, além de ser mencionada diversas vezes nas ações didáticas de vários componentes. O que se constata é a forte presença da EA explícita nos componentes curriculares da EI e EF de Mato Grosso do Sul, porém ainda não na totalidade dos componentes. No que se refere à presença do termo *educação ambiental* por componente, verificou-se maior incidência em Geografia e Ciências. De fato, isso é comum, uma vez que há ainda a crença de que a EA deve ficar por conta desses dois componentes por tratarem diretamente das questões ambientais. Cabe ressaltar ainda que a desmedida presença majoritária da temática em apenas dois componentes apresenta-se como um problema, ainda não solucionado para a efetivação da EA na escola (Campelo Junior et al., 2022).

A diferença quantitativa da expressão *educação ambiental* entre os ambientes revela o apagamento dos princípios socioambientais da BNCC e o exercício da permanência destes no CRMS. Os achados no documento estadual demonstram a preocupação em apresentar os marcos legais que garantem a presença da educação ambiental no contexto escolar e da necessidade de sua inserção transversal e interdisciplinar.

Já o termo *meio ambiente* aparece 35 vezes, quase sempre, associado aos termos *preservação e cuidado*, perceptível no tópico 7.2 Direitos de Aprendizagem da EI:

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão articulados aos três princípios elencados nas DCNEI, quais sejam, princípios éticos: da autonomia, responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades, correspondem aos direitos de conviver e conhecer-se; políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, correspondentes aos direitos de expressar-se e de participar; estéticos: da sensibilidade, criatividade, ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, referentes aos direitos de brincar e explorar. Portanto, esses princípios devem nortear todas as ações dos profissionais e as experiências vivenciadas pelas crianças. (Daher et al., 2019, p. 73)

No texto que trata da EA como tema contemporâneo, a ênfase na necessidade de afirmar que é papel da escola abordar a temática com os estudantes:

Nesse sentido, a escola, enquanto comunidade de aprendizagem, deve ser um dos agentes sociais e engajar-se na proposição de ações que minimizem impactos ambientais e dialoguem com os princípios da sustentabilidade. (Daher et al., 2019, p. 40)

Essa abordagem, que vai além das ações de cuidado e preservação, como enfatiza Souza, Monteiro e Maia (2020) “é relevante para que os estudantes compreendam que são parte do ambiente, com vistas a promover mudanças realmente radicais, individual e coletivamente” (p. 186). É importante destacar que, em uma efetiva EA crítica, a ação educativa deve visualizar a formação do estudante enquanto ser individual e social, vendo-o como um ser historicamente situado, buscando não apenas mudanças de comportamento, mas uma verdadeira EA transformadora, com objetivos de sair da superficialidade e do reducionismo de se trabalhar temas ambientais em datas comemorativas ou campanhas específicas, tais como: Campanha contra a Dengue, Campanha do agasalho, Campanha da arrecadação de produtos recicláveis, entre outras.

Os termos *prática social*, *transformação social*, *emancipação* e *justiça social*, somados, no CR-MS somados aparecem 18 vezes no CR-MS. Especificamente no que tange a perspectiva crítica da EA, poderiam avançar para a consideração da educação como uma das ferramentas de transformação social, e, a escola, um espaço de diálogos múltiplos, de diferenças, mudanças e contradições, sendo esses os elementos necessários à construção de uma sociedade democrática. O documento, no entanto, não esclarece qual a acepção pedagógica dos termos e acaba por esvaziá-los de sentido. Compreendemos o CR-MS como documento que orienta as práticas socioeducativas no ambiente

escolar, por esta razão, tem o dever de apresentar os fundamentos políticos e filosóficos da educação que se pretende a partir de sua utilização.

Reiteramos que, para que os preceitos da educação ambiental crítica sejam vivenciados no contexto escolar, há que existir uma pedagogia crítica. Esta pedagogia fornecerá conhecimentos científicos para os sujeitos escolares que, ao longo do seu percurso estudantil, reconhecerão as práticas de expropriação dos recursos que alienam os povos e destroem os serviços ambientais.

Cabe destacar que, no CR-MS, a EA Crítica está presente de maneira mais clara e com maior intensidade do que a própria BNCC, e esta implica em considerar a prática social distinta de cotidiano, pois nesta 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, *apud* Souza et al., 2020, p. 186).

Ao afirmarmos que a prática social é distinta do cotidiano, o que se quer apontar é que a escola 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 a 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 atuam sobre os sujeitos menos favorecidos na sociedade.

As mesmas considerações valem para os termos *transformação social*, *emancipação* e *justiça social*, 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).

Reconhecemos, que para que a educação seja transformadora e emancipadora, se faz necessária a coerência. A coerência assume, aqui, o sentido de consistência de argumentos e atitude política que será manifestada na práxis educativa. Práxis “implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67). Logo, a práxis revolucionária é aquela que “pressupõe sujeito livre e consciente e na qual não ocorre a dicotomia teoria e prática nem a supremacia de um dos polos sobre o outro” (Loureiro, 2012, p. 144).

Ainda cabe ressaltar que o termo Ética aparece ao longo do documento 58 vezes, nos mais diversos textos e componentes, o que remete à necessidade de conceituar e refletir a expressão.

[...] falar em ética é admitir a existência de valores, centrais e periféricos, concatenados entre si. Valores objetivos, produzidos no âmbito de uma sociedade, em seu sentido mais amplo, e na qual estão inseridas as categorias profissionais, as famílias e as comunidades. Valores que têm como pátria a consciência moral e que encontram expressão na vontade humana de ser parte do todo. Valorar é atividade inata no ser humano. [...] Por isso, às vezes, é preciso criar o desejo, as exigências morais, para que os valores éticos se façam necessários. As relações humanas, com seu alto grau de comprometimento, indicam que os valores morais estão reclamando a nossa aceitação. (Sales, 2003, p. 49)

As questões ambientais são, em muitos momentos, consideradas valores morais em vários setores da sociedade, devido aos grandes desastres provocados pelas diversas ações humanas. Por esse motivo, é necessária a aplicação de estudos teóricos e práticos da ética e da compreensão sistêmica da realidade socioambiental, em busca de uma sociedade sustentável, justa e democrática. A escola é fundamental na formação dos indivíduos no que se refere às relações humano-natureza-sociedade, que do ponto de vista da ética reflete a essência de valores imprescindíveis para os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e assim influencia no comportamento desses grupos.

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

Para o desenvolvimento desta habilidade sugere-se a realização de um trabalho contextualizado em projetos interdisciplinares, que abordem temáticas relevantes para a comunidade local,

como a conservação do patrimônio público, a preservação de recursos naturais, a conscientização sobre a necessidade de consumo sustentável, o repúdio ao preconceito, a valorização da cultura local, dentre outras. Desse modo, podem-se propor atividades em que a produção aconteça em colaboração e de modo mais autônomo. (Daher et al., 2019, p. 183)

Promover rodas de conversa e momentos para reflexão sobre a importância da conservação e da não degradação do meio ambiente (Daher et al., 2019, p. 383). Ressalta-se a importância de trabalhar com os estudantes a Educação Socioambiental em relação ao consumo consciente e ao desperdício, bem como à conservação do patrimônio natural (Daher et al., 2019, p. 616).

Essas ações, apesar de importantes, contemplam a complexidade necessária para que a educação seja emancipatória e transformadora. Porém, há de se ter cuidado com a desconsideração dos determinantes causais e possibilidades de enfrentamento coletivo da problemática socioambiental, para não a reduzir a meros comentários desconectados do contexto em que os estudantes estão inseridos. Ademais, o termo conservação também consta no documento atrelado como conservação do patrimônio público, embora quase sempre remete às questões ambientais de forma geral.

O termo Sustentabilidade não foi encontrado nos textos que tratam especificamente da EI. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem características próprias de educação e cuidado às crianças, sobretudo no que tange ao desenvolvimento integral como sujeito. Logo, entendemos que a ausência do termo *sustentabilidade* pode estar relacionada ao desconhecimento da relevância das práticas socioambientais para o desenvolvimento infantil por parte de todos que participaram da construção dos textos desta etapa.

Já no EF foi possível encontrar esse termo nos componentes curriculares de Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa, como demonstra o Quadro 1. Também se estimula o uso de materiais *sustentáveis* no componente curricular de Arte.

Contudo, há de se ter atenção com o termo Sustentabilidade, pois ele comporta diversos conceitos, e alguns ligados a questões pragmáticas e instrumentais, voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências (Loureiro, 2012). Exemplificamos, tal preocupação, com as práticas educativas, advindas da necessidade do desenvolvimento da competência geral n. 10 da BNCC (Ministério da Educação, 2017) transcrita no CR-MS, qual seja, “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Daher et al., 2019, p. 22).

Diante disso, defendemos a inserção de práticas ambientais no contexto escolar apoiadas nos princípios da Educação Ambiental Crítica e que dela possam emergir práticas que, quando adjetivadas de sustentáveis, sejam problematizadas para que os sujeitos escolares compreendam até que ponto um objeto ou um espaço é sustentável ou não. Dizemos que o conceito de sustentabilidade é muito mais utilizado por empresas e corporações para aglutinar o sentido econômico ao ambiental. Portanto, quando for necessária a utilização da sustentabilidade, no contexto escolar, que seja seguida da premissa socioambiental. A adjetivação socioambiental reforça as relações da humanidade com o ambiente e que como resultados temos conflitos ambientais, injustiças sociais, entre outros.

Percebe-se também, por não haver destaque sobre a apropriação dos conceitos associados à temática socioambiental, certa promoção de ações e mudanças sem considerar o modo predatório que a sociedade contemporânea vem adotando sistematicamente, e como são negligenciados negligenciar os inúmeros alertas sobre a crise socioambiental brasileira e mundial. Diante dessa análise dos termos encontrados, foi possível verificar que na EI e no EF a questão ambiental aparece com certa frequência.

No entanto, para que esta possibilite uma formação crítica, ela necessita ocorrer em todas as etapas de ensino, e estar voltada para a formação humana, tendo por objetivo a emancipação e a transformação dos modos de se produzir a vida em sociedade, tal como uma articulação com os fundamentos psicológicos e pedagógicos que mostram como as crianças aprendem.

Ressalta-se que no EF encontramos termos relacionados à EA em maior quantidade no componente curricular de Geografia —46 vezes, seguido por Ciências, —32 vezes, e os demais componentes somam oito vezes. Entretanto, os documentos normativos, assim como o próprio CR-MS, sugerem que os temas contemporâneos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, transversal e integradora, perpassando todos os componentes curriculares da educação básica.

No entanto, apesar dessa garantia legal, o Currículo de Referência concentra essas ações didáticas nos dois componentes que naturalmente já se dedicam a esta temática. A interdisciplinaridade é entendida por Maia (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.” (p. 187). Considera-se que um trabalho interdisciplinar nessa perspectiva é importante, entretanto, em uma EA crítica, transformadora e emancipatória.

Diferentemente da concepção de educação que *visa interpretar, informar e conhecer a realidade*, a EA 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 a intencionalidade da presença dos objetivos da EA Crítica, Transformadora e Emancipatória, mesmo estas aparecendo mais intencionalmente nos componentes que trazem em sua concepção intrínseca a EA (Ciências e Geografia). Ainda, é importante considerar que esses documentos, tanto a BNCC quanto o CR-MS, 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 & Loureiro, 2020, p. 13)

Devido a esta reflexão anterior, é importante ponderar que a EA é um tema essencial e contemporâneo da educação, é um artifício de recobrimento de valores perdidos que induzem à superação da divisão entre a sociedade e a natureza. E para advir 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” (De Souza et al., 2020, p. 191).

Essa superficialidade em articular a EA na educação básica formal pode ser entendida como uma dificuldade de percebê-la como processo educativo, devido a um contexto histórico e social, 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.38). Nesse sentido, faz-se necessário trazer à tona as discussões atuais sobre EA, de forma a contribuir para um novo olhar dirigido às 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 importante lembrar que, o processo formativo de professores, tanto na graduação, quanto no aperfeiçoamento ou nas pós-graduações, precisa trazer a EA para que essas fragilidades possam ser enfrentadas e superadas no âmbito da prática docente. “Neste sentido, o aprofundamento teórico – metodológico relacionado às produções em educação ambiental” (De Souza et al., 2020, p. 192) deve ser adequado de forma a potencializar as ações pedagógicas no ambiente escolar, calhando a prática social de seus estudantes como ponto de partida e ponto de chegada para o ato educativo. 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. (Marsiglia, 2011, p. 39)

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. Grifo nosso)

Em posse desta concepção, os professores poderiam viabilizar criticamente o ato pedagógico que dê condições para que os estudantes desenvolvam competências e habilidades necessárias à aquisição dos 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.

Assim, poderão os educadores, em grande medida, valorar o sintetismo conceitual que aceitará 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, considerando as tendências para sua transformação e, ainda, no processo de conversão do saber objetivo em saber escolar, permitir aos estudantes essa apropriação na escola pública.

5. Considerações finais

Analisando o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, no que se refere ao tema contemporâneo de EA, evidencia-se que, este traz com mais ênfase o compromisso com a perspectiva crítica, emancipatória e transformadora dos sujeitos. Se comparado com a BNCC, o CR-MS está à frente nas considerações importantes empregadas pela EA na perspectiva Crítica, tal como em consonância com a Política Nacional e Estadual de EA, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA.

Além disso, foi evidenciada nesta análise a articulação da EA explícita na EI por meio da utilização do termo Meio ambiente e, no EF, à medida que o nível de escolaridade dos sujeitos aumenta, esta especificidade da educação formal abordada como um dos temas contemporâneos vai se limitando apenas aos componentes de Geografia (com maior frequência) e Ciências (em número considerável), comprometendo o trabalho de forma interdisciplinar, transversal e integrador, perpassando todos os componentes curriculares como sugere o próprio documento, a partir de ações didáticas organizadas para atender às habilidades propostas.

Sabe-se que é preciso ir além dessa perspectiva e inserir a EA ao longo de o todo processo educativo, para que alcance uma EA crítica e transformadora que na consolidação dos conhecimentos vá além da simples sensibilização e forneça competências e habilidades necessárias para que os sujeitos escolares se tornem analíticos e críticos ao considerarmos as relações socioambientais na sociedade contemporânea.

Cabe destacar que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aborda a EA como um dos *temas contemporâneos*, estando à mercê do engajamento dos Sistemas Educacionais de cada município, caso optem pela implementação do CR-MS em suas escolas ou construam seus próprios currículos incluindo essa temática como prática social. Para isso, torna-se relevante um estudo mais detalhado e intrínseco do CR-MS, dos demais documentos que o fundamentam e de pesquisas mais recentes sobre esse tema, para que se ampliem os conhecimentos e se possibilite maior consolidação de práticas educativas efetivas e transformadoras no que se refere à EA.

Por conseguinte, foi constatado que o CR-MS poderia abordar a EA de forma mais ampla, explícita, integrada, na perspectiva da totalidade em toda a 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.

Alguns termos, pouco usados, mas que podem ganhar significado e ampliação para a práxis revolucionária são *transformação social, emancipação e justiça social*. Tais termos são muito caros para a Educação Ambiental Crítica e devem ser considerados pelos professores em suas práticas escolares e pela comunidade escolar durante a elaboração dos projetos políticos pedagógicos.

Entretanto, é de suma importância repensar a abordagem da EA em todo documento na próxima edição, posto que isso não esgota o debate acerca do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e de que existe a necessidade de um engajamento mais consistente das escolas, universidades, secretarias e de todos que, direta ou indiretamente, possam contribuir para uma educação transformadora para todas as crianças e adolescentes habitantes deste estado.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (70 Ed). LTDA.
- Campelo Junior, M. V., Silva, A. T. T., Pulchério, A. S. S., Ayach, L. R., & Wiziack, S. R. C. (2022). A Inserção da Educação Ambiental no componente de Geografia no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. *Educação Ambiental em Ação*, 20(78). <https://bit.ly/3wFPL9m>
- Daher, H. Q., França, K. de B., & Cabral, M. M. da S. A. (Orgs.) (2019). *Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental*. Secretaria de Estado de Educação/SED-MS. Mato Grosso do Sul. <https://bit.ly/3G2q6Mg>
- De Souza, A. S., Monteiro, M. da F., & Maia, J. S. da S. (2020). Educação Ambiental à Luz do Referencial Curricular do Paraná: limites e ausências. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional. Curitiba*, 15(41), 177-196. <https://bit.ly/3wuIRJC>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (18 Ed). Editora Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª Ed.). Atlas.
- Instituto de Meio Ambiente de Mato Grosso do Sul – IMASUL (2018). *Programa Estadual de Educação Ambiental – ProEEA*. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, do Planejamento, da Ciência e Tecnologia - SEMAC. <https://bit.ly/3ls8a4i>
- Layrargues, P. P., & Ferreira da Costa Lima, G. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, XVII(1), 23-40. <https://bit.ly/3woNT61>
- Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, da Secretaria de Estado de Educação. *Política Nacional da Educação Ambiental*. Mato Grosso do Sul. <https://bit.ly/3z3d2VR>
- Lei nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018, de Diário Oficial. *Política Estadual de Educação Ambiental - PROEEA*. Mato Grosso do Sul. <https://bit.ly/3wBpGbl>
- Loureiro, C. F. B., & Viégas, A. (2013). Princípios normativos da educação ambiental no Brasil: abordando os conteúdos de totalidade e de Práxis. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 8(1), 11-23. <https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128654>
- Loureiro, C. F. B. (2003). Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*, 8(1), 37-54. <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/897>
- Loureiro, C. F. B. (2012). *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. Cortez.
- Loureiro, C. F. B. (2012). *Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental* (4ª Ed.). Cortez.
- Maia, J. S. (2017). Trabalho pedagógico e formação continuada de professores em educação ambiental crítica na escola pública. *Ambiência Guarapuava* (PR), 13(Edição Especial), 176-194. <https://core.ac.uk/download/pdf/230459513.pdf>
- Marsiglia, A. C. G. (2011). *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Editora Autores Associados.
- Mendes, C. B., De Lourdes, S. M. (2018). A Educação Ambiental Crítica na formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas: contribuições e limitações. *Interfaces da Educação*, 9(26), 154-178. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2501>
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC versão final e homologada*. Brasil. <https://bit.ly/3lqIbdG>. Acesso em 1 jul. 2021.
- Parecer do CNE/CP Nº: 15/2017. *Ministério da Educação (MEC), de 15 de dezembro de 2017*. Brasil. <https://bit.ly/38GR3If>
- Portaria MEC nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017, Ministério da Educação (MEC), Brasil. <https://bit.ly/3MwCC9h>
- Resolução/SED nº 3.322, de 13 de setembro de 2017. *Diário oficial*. Mato Grosso do Sul. <https://bit.ly/3Ns9P67>
- Resolução CNE/CP Nº 2. *Ministério da Educação (MEC), de 22 de dezembro de 2017*. Brasil. <https://bit.ly/3Lsvaei> Acesso em 16 de maio de 2021.
- Sales, A. (2003) *Proposições para uma ética no magistério*. Ed. Uniderp.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11ª. Ed.). Autores Associados.
- Silva, S. do N.; Loureiro, C. F. B. (2020). As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200004>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- Tozoni-reis, M. F. C. (2009). *Metodologia da pesquisa* (2ª Ed.). IESDE.

Valverde, L. H. O. (2021) *Educação Ambiental Crítica: utopia ou desafio? Experiências em formação continuada de professores na Educação de Jovens e Adultos na atualidade* [Dissertação, Mestrado em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)] <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4293>. Acesso em: 15 abr. 2022.