

# O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL NO CURRÍCULO ESCOLAR

## THE SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT IN SCHOOL CURRICULUM

Marise KOPPE\*  
Alvori AHLERT\*\*  
Irene CARNIATTO\*\*\*

**Resumo:** Este estudo problematiza o desenvolvimento da Educação Ambiental em uma perspectiva que considera o Desenvolvimento Rural Sustentável (DRS). O principal objetivo é contribuir para a reflexão sobre como esse conceito se apresenta no desenvolvimento do currículo escolar. Apresenta as características do estudo de caso como estratégia de pesquisa, quando aplicado um questionário a 77 professores de 26 escolas de 06 municípios da microrregião de Marechal Cândido Rondon. Consolidam-se no esforço de pensar sobre o sentido que os educadores ambientais dão à prática pedagógica da Educação Ambiental a partir do Currículo Básico da AMOP (CBA).

**Palavras-chave:** Educadores ambientais, Desafios, Currículo escolar.

**Abstract:** This study questions the development of Environmental Education in a perspective that considers Sustainable Rural Development (DRS). The main objective is to contribute to the thinking about how this concept presented in the development of the school curriculum. It presents the characteristics of the case study as a

### Introdução

Diante da perspectiva de um colapso na qual vive hoje o planeta, e todos que nele habitam, torna-se essencial o reconhecimento da Educação Ambiental (EA) com a finalidade de privilegiar mudanças no comportamento das pessoas. Frente a esse cenário, o papel dos educadores/educadoras se faz na busca do conhecimento através da interação dos alunos com o meio em que vivem, o que se dá através de proposta pedagógica que estimule a autonomia e o conhecimento, preparando-os para enfrentarem de forma crítica as questões sociais que os cercam.

A partir de 2007, quando se construiu currículo próprio para a região

\* Mestre em Desenvolvimento Rural Sustentável pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: marisekoppe@hotmail.com.

\*\* Doutor em Teologia pela Escola Superior de Teologia. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável na UNIOESTE. E-mail: alvoriahlert@yahoo.com.br.

\*\*\* Doutora em Ciências Florestais, Conservação e Planejamento Integrado de Bacias e de Recursos Hídricos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural Sustentável na UNIOESTE. E-mail: irenecarniatto@gmail.com.

research strategy, when a questionnaire applied to 77 teachers in 26 schools of 06 municipalities in the micro-region of Marechal Cândido Rondon. They consolidated in the effort to think about the sense that environmental educators give to the pedagogical practice of Environmental Education from the Basic Curriculum of the AMOP (CBA).

**Keywords:** Environmental Educators, Challenges, School curriculum.

oeste do Paraná, os educadores/educadoras da rede municipal de 52 municípios que integram a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) apossaram-se do Currículo Básico da AMOP (CBA), como instrumento de apoio para que estes/estas pudessem desenvolver as práticas pedagógicas nas escolas. Respeitando a evolução cronológica da sua produção e todos os aspectos da sua construção e edições revisadas, neste trabalho considerou-se a última versão revisada em 2015.

No contexto da região oeste do Paraná, é trazida para o centro das discussões a forma como educadores/educadoras ambientais compreendem a Educação Ambiental prevista no CBA, quando este discorre sobre o momento em que a sociedade desafiou a educação na construção do conceito de desenvolvimento sustentável, enfatizando que se torna necessário compreender a sua complexidade e a multidimensionalidade; destaca o papel da Educação Ambiental na transformação do conceito do meio rural sustentável, a ser compreendido a partir dos seus aspectos históricos, e nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas, que o constituem.

O objetivo deste artigo é descrever os desafios que ainda envolvem o tema do desenvolvimento rural sustentável, a fim de oferecer subsídios teóricos e práticos para que os municípios, através dos educadores/educadoras, possam acompanhar as subseqüentes práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem da Educação Ambiental.

Para analisar a Educação Ambiental a partir dos índices levantados, e toda a complexidade da prática pedagógica no ambiente escolar, a opção pela abordagem quanti-qualitativa foi a mais coerente, uma vez que os métodos quantitativos são, essencialmente, instrumentos auxiliares para melhor descrição do pretendido.

O estudo é relevante, como contribuição para possíveis políticas públicas em prol da formação continuada, quando muito pouco se sabe sobre como vem sendo trabalhada a Educação Ambiental para essa região. Nesse contexto, as preocupações vêm ao encontro do pensamento de Bernheim e Chauí (2008, p. 33) que apontam que “o atual processo de transformação busca superar o conceito da educação como mera transmissão/acumulação de conhecimento e informação”.

Nessa possibilidade, educadores/educadoras, pelo viés da educação, tornam-se os mediadores do processo de construção do conhecimento ambiental, traçando assim um perfil social em seus contextos de atuação, através das percepções dos próprios educadores/educadoras ambientais sobre o que é relevante na Educação Ambiental e/ou nas estratégias de ação que utilizam, convertendo-se os mesmos em potencialidades e desafios que configuram o campo da Educação Ambiental proposta nas escolas públicas municipais dessa região.

## Revisão bibliográfica

### *Predisposições do currículo para a atualidade*

Quanto mais fragmentado o ensino, melhores os resultados a favor do modelo social dominante. A ideologia de um ensino fragmentado, isolado dos temas mais emergentes da sociedade, torna mínimos os projetos educacionais, quando tanto se fala em transformação da sociedade, e libertação dos povos oprimidos, através da educação.

Entretanto, o que se verifica, na maioria das vezes, é um currículo que dá sustentação ao modo de produção capitalista, pois, o sistema escolar possui dificuldades em articular a compreensão do currículo como expressão da realidade composta pelos aspectos econômicos, sociais, históricos e políticos.

Ao definir currículo, Sacristán (2000), destaca que este se sustenta na sua forma mais clássica, e o outorga como um conjunto de conhecimentos que o aluno precisa superar dentro de um nível ou modalidade e, ainda, coloca o currículo como sendo um programa de atividades planejadas, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente e, principalmente, quando nele se sustenta um meio que proporciona conteúdos e valores, para que os alunos possam melhorar a sociedade em relação à reconstrução social de si mesma.

Tem-se, a seguir, uma das mais apropriadas definições para as discussões que este texto se propôs abordar: o currículo como uma prática na qual se estabelece o diálogo entre alunos que reagem frente a ele, “para reconstruir a tradição que compõem a cultura, ou as culturas, e alcançar um ideal de vida, que é o desafio do futuro” (SACRISTÁN, 1998, p. 181).

Os desafios que integram a atualidade escolar, segundo Sacristán (1998), levam em conta considerar o fato de que novas ideias e teorias críticas surgiram, e possibilitam uma nova etapa do desenvolvimento histórico do currículo, afinal, compreendendo-se que tanto a escola quanto a educação em si, são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais apropriadamente constituídas no seio da sociedade capitalista, e no seu próprio interesse. Apontam a necessidade da busca da interpretação de significados da construção social como momento de percepções sobre as questões ambientais e que influenciam na mudança de comportamento com relação ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável para as atuais e novas gerações.

Considera-se oportuno ir além do conceito já apresentado, quando o currículo é definido como curso a ser seguido, ou, em outras palavras “apresentado” (GOODSON, 1995, p. 31). É nesta perspectiva que o termo não contempla o seu aspecto social, pois acaba por não abranger os problemas sociais e de poder, que de modo inerente fazem parte do currículo apresentado. Um currículo a ser seguido. Afinal, seguir por quê? A favor de quê (de quem)? Contra o quê (contra quem)? E por que este currículo? Por que estes conhecimentos?

Goodson (1995) adverte que se os estudiosos ignoram a história e a construção social do currículo, há a facilidade da mistificação e reprodução de um currículo de base tradicional, eficaz como um processo de mediação, conformista e natural. Assim sendo, é necessário saber que está em curso uma luta para a definição de currículo que envolva prioridades socioeconômicas e discursos de base intelectual. Esse conflito deve servir de guia em uma análise que pretende estudar o currículo e a escolarização.

O currículo no processo da instituição escolar, segundo Goodson (1995), apareceu no tratado educacional em uma época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa, momento em que se desenvolve o modelo de Estado-Nação, baseado no processo de ser o estado representante do conjunto de indivíduos em prol do progresso. Desta forma, a articulação entre o currículo e a escola foi sendo arquitetada, e as pretendidas realidades educacionais foram forjadas por teorias e formulações que se constituíram em fenômeno educativo.

É oportuno e pertinente também utilizar o conceito de currículo descrito pelo Currículo Básico da AMOP (CBA) que assim destaca:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150).

Nesse sentido, a definição de currículo torna necessária uma contextualização em todos os aspectos do mesmo, o que garante estratégias favoráveis à construção de significados, ao considerá-lo como espaço de poder, discursos e identidades, o qual compõe-se dentro da perspectiva de uma escola mais reflexiva. O currículo, pensado a partir das práticas pedagógicas, pode gerar necessidades de novas organizações, e práticas de ensino com ações mais autônomas, e tomadas de decisão mais conscientes por aqueles que se apropriam do currículo.

O que antecede os encaminhamentos pedagógicos e as ações frente aos currículos recai sobre qual seria o papel dos educadores/educadoras de Educação Ambiental, e da escola, nesse processo.

Assim, também é possível perceber como se problematizam as escolhas dos temas trabalhados em torno do conhecimento, se existe uma visão crítica dessas escolhas através do viés político na abordagem das temáticas do currículo e se educadores/educadoras possuem autonomia para a escolha de conteúdos preferenciais.

### *O currículo e suas contribuições*

Inicialmente, para compreender as contribuições do currículo para a região oeste do Paraná, é necessário considerar previamente a história da luta da educação através dos seus representantes.

Segundo Gnoatto e Ripplinger (2014), apoiar os municípios e, principalmente, as secretarias municipais, sempre se deu a partir de necessidades constatadas pelas próprias secretarias de educação dos municípios que integram a AMOP. E destacam o momento no qual a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) cria o Departamento de Educação na AMOP.

Este possui a principal finalidade de promover estudos e pesquisas no domínio da educação, para buscar inovações metodológicas e fundamentação teórica que deem suporte na educação de cada município de sua abrangência, além de apoiar os gestores municipais da educação em eventos promovidos pelas SMEDs, com sugestões de nomes de docentes, palestrantes e assessorias, e também desenvolver recursos humanos na área de educação através de cursos, seminários, estudos e pesquisas.

Seu objetivo principal é elevar cada vez mais o nível profissional dos quadros de administradores, professores e do pessoal de suporte na educação, divulgar as ações pedagógicas que são desenvolvidas na região, e promover eventos tanto regionais, quanto nacionais para que, na medida do possível, haja a participação de todos. Foi em 2007, após um trabalho articulado com todas as redes municipais de ensino, que surge o Currículo Básico para Escola Pública Municipal da Região Oeste. Assim, foram descritos os atos da sua trajetória, resumidos em:

Estudos, de reflexões, de embates teóricos, de sistematizações, de leituras, de discussões e de análises do coletivo dos educadores os quais, respeitando o movimento próprio de cada rede e, por sua vez, de cada escola, partiram de contribuições teóricas de alguns autores, das experiências e compreensões do que já se fez ou se faz em nossas escolas. Dessa forma, foram explicitados os pressupostos a partir dos quais está organizado o currículo escolar e as disciplinas, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. (AMOP, 2007, p. 10).

Nessa direção o CBA, através da sua articulação, é instrumento para idealizar o papel da educação para a região oeste do Paraná, na proposta de questionar, e com pretensão de desvelar, as contradições presentes no movimento do capital. Como auxílio para educadores/educadoras que fundamentam suas análises e interpretações em questionamentos sobre o porquê da manutenção dos modos de produção de exploração que desumanizam o indivíduo, dos aspectos ideológicos na pós-modernidade, como também uma contribuição para que docentes possam compreender as suas práxis como um conjunto de princípios teórico-metodológicos.

### *Pensando os propósitos do DRS*

Tratar o tema proposto vem em sincronia com a Educação Ambiental prevista no Currículo Básico da AMOP. Proposta essa que coloca a teoria em favor de uma metodologia dialética que leva à compreensão da intervenção humana no ambiente. Cabe aos processos de Educação Ambiental, inseridos no currículo, refletir sobre a dinâmica da relação sociedade-natureza, nos quais, sem esta dimensão, tornam o debate ambiental simplificado, enquanto o ensino for fragmentado e despolitizado pela negação da materialidade e das contradições contidas nas relações sociais.

As dúvidas acerca de como se articulam os temas de forma interdisciplinar e que permeiam a Educação Ambiental são apoiadas por Brandão (2001), o qual afirma não ser possível trabalhar em uma escola que coloca dúvidas no caráter social que a educação deve considerar, e que se apresenta de forma fragmentada e disciplinar frente à realidade.

As incertezas surgem a partir da dimensão da Educação Ambiental no currículo escolar. Esta noção não pode ser meramente simplificada, linear, verticalizada ou engessada em tabelas ou disciplinas. Na dialética histórica, transformadora e libertária, a interdisciplinaridade deve ser incorporada na visão emancipatória para a Educação Ambiental, prevista para estar ao alcance de um currículo real para os municípios que integram a AMOP.

Nessas proposições o próprio CBA traz reflexões importantes para o processo como um todo:

O que é educar? Qual o papel da escola e dos diferentes trabalhadores em educação? Que método deve ser adotado para compreender a realidade? Que tipo de relações, no cotidiano da escola, podem contribuir para um processo educativo que objetive a formação omnilateral do homem? Como construir a consciência crítica? Como organizar e trabalhar os conteúdos para atingir esse objetivo? Que conteúdos sociais devem se tornar conteúdos escolares? Qual é o objeto central do ensino deste ou daquele conteúdo, e quais objetivos devem ser priorizados? Como, por que e o que avaliar? Por que planejar? Quais intencionalidades estão presentes nas ações educativas? (AMOP, 2015, p. 22)

É muito comum perceber grupos na sociedade que apenas reconhecem a escola na função fundamental de: ensinar a ler, escrever, fazer conta, nas próprias palavras de Freire (2011), o que caracteriza a educação bancária, tão temida por aqueles que lutam por uma escola que, através do seu currículo escolar, seja capaz de interpretar a realidade social. Neste enfoque, um imaginário social vê essa instituição como um local que possibilita a aprendizagem apenas das primeiras letras. Mas é tarefa precípua da escola educar para a cidadania.

Contemplam-se aqui os conceitos para a formação da cidadania nos seguintes termos:

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender quem é o sujeito que aprende, como ele aprende, quais são as relações existentes entre o ato de aprender e o desenvolvimento das funções psíquicas. Essas são algumas das questões que nos reportam à necessidade de aprofundarmos a análise sobre as implicações do trabalho e da linguagem no processo de desenvolvimento humano. Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento, o signo e o 'outro'. (AMOP, 2015, p.17)

Os desafios remetem para que em algum lugar haja um espaço específico, para que essas questões inegavelmente importantes sejam tratadas; cria a necessidade da busca por um espaço curricular próprio que forme um eixo capaz de reunir e articular o currículo e os elementos orientadores da ação dos educadores/educadoras ambientais.

A ênfase do papel da Educação Ambiental aparece nas entrelinhas, com sugestões e desafios do papel que educadores/educadoras possuem na educação



como um todo. Porém, nada de forma explícita, com menções sobre os objetivos específicos dos conteúdos apresentados para a Educação Ambiental, uma vez que esta necessidade já está contemplada em diversos documentos.

Busca-se formalizar a Educação Ambiental nos currículos oficiais em favor do DRS, o qual é difundido a partir da própria terminologia do desenvolvimento sustentável na Conferência Mundial do Meio Ambiente de 1972, em Estocolmo, alcançando maior destaque na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – RIO 92. Esta, organizada pela ONU e sediada no Rio de Janeiro, em 1992, na qual o termo foi utilizado em vários documentos, entre eles a Agenda 21.

Quando se propôs a construção do conceito de DRS a partir do currículo escolar, o foi justamente para refletir o quanto o espaço escolar contribui no processo educativo quando se tem clareza de que tipo de Educação Ambiental é perseguida no sistema formal de ensino. A intenção de pensar a respeito da escola como um dos cenários envolvidos no processo sócio educativo dos sujeitos, articula teoria e prática no processo de formação dos seres humanos.

Entende-se que quando a escola incorporar o próprio termo, sem medo de se expor, dará passos importantes e significativos para o engajamento na luta pela superação do sistema que só faz agravar as diferenças no mundo, pois faz brotar a reflexão. Assim, é possível reconhecer os ideais destrutivos do capitalismo embutidos no sistema dos meios de produção e na forma como os homens se apropriam dos recursos naturais.

O papel da escola nesse contexto se efetiva na premissa de que por ela perpassa toda sociedade. É por ela, e através da Educação Ambiental, que se potencializam as discussões sobre qual conceito de desenvolvimento sustentável estão sustentadas as discussões que envolvem esse conceito. Seu valor intrínseco, na medida em que seu principal objetivo é o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, e a percepção ideológica que perpassa a modernização da agricultura na atualidade através dos seus modelos de produção, reconhecendo o formato de desenvolvimento rural que se idealiza.

A escola, assim como a comunidade, são os espaços privilegiados para isso ao se promover a Educação Ambiental formal que propicia a reflexão teórica referente às questões ambientais, ampliando o debate político, sem, contudo, a escola perder a dimensão das práticas cotidianas.

Para compreender a dimensão que envolve o conceito de DRS, procura-se perscrutar o que Sachs (2004) descreve, e que serve de suporte para definir o conceito do desenvolvimento sustentável que se almeja, imerso em objetivos que promovem a igualdade e maximização das vantagens dos que possuem as piores



condições. Destaca, ainda, serem princípios que vão de encontro à diminuição da pobreza, que é desnecessária e vergonhosa em um mundo no qual existe abundância, onde o desenvolvimento se distingue fortemente do crescimento econômico, à medida que os objetivos do desenvolvimento transpassam o objetivo de aumento de riqueza material para poucos. Sachs (2004) aponta ser uma necessidade o crescimento econômico, mas não é suficiente para garantir uma melhor qualidade de vida, mais completa e mais feliz para todos.

Para as compreensões e o entendimento exigem-se, segundo Sachs (2004), que se eleve o conceito de desenvolvimento sustentável além do crescimento econômico, e se efetive as discussões sobre cinco dimensões, que considera como sendo: as condições sociais, econômicas, ambientais, territoriais e políticas. São aspectos que se interligam e elevam a dimensão da sustentabilidade ambiental e da sustentabilidade social, baseadas na solidariedade com as gerações presentes e futuras, Procuram soluções que resultem em crescimento econômico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, e somente assim merecem a denominação de desenvolvimento sustentável.

Segundo Leff (2006), considerar os paradigmas da educação como práxis para a perspectiva social, significa um entendimento da sustentabilidade no nível dos agroecossistemas que resistirem às pressões e perturbações externas a que são submetidos, através da aceleração de produção com tecnologias de adubação, de materiais geneticamente modificados e da extensão do uso de agrotóxicos. Nessa perspectiva, educar para o desenvolvimento sustentável se vincularia ao fortalecimento de mecanismos de auto regulação, inerentes às relações entre homens, e entre estes com o meio ambiente. É a partir dos resultados entre as duas perspectivas que o modelo de produção e o saber ambiental revelam o desenvolvimento sustentável.

Enfim, o termo DRS, como referência para a agricultura sustentável, de acordo Almeida (1995), parece apresentar-se no campo científico mais propriamente no método, quando a principal dificuldade existe, pois falta acúmulo de conhecimentos sobre a noção de agricultura sustentável e, conseqüentemente, carece-se de proposta de maior legitimidade técnico científica para o caso. Por outro lado, a agricultura sustentável já conseguiu mostrar resultados sobre questões de produção x social, o que parece suficiente para justificar e legitimar socialmente a justiça dos propósitos da equidade e da preservação ambiental.

A Educação Ambiental, na dimensão do desenvolvimento sustentável, fomenta possibilidades de espaços comunitários, no sentido de fortalecer aprendizagens que envolvem a sociedade e o meio ambiente. Ou seja, trata de questões relacionadas ao desenvolvimento local e regional, à geração de renda, à qualidade de vida, aos impactos ambientais, dentre outros fatores.



Foi considerado, na pesquisa para efeito de estudo, que a mesma se desenvolvesse em um conjunto de 06 (seis) municípios que formam a microrregião de abrangência da AMOP, incluindo os municípios de Marechal Cândido Rondon, Quatro Pontes, Mercedes, Pato Bragado, Entre Rios do Oeste e Nova Santa Rosa, conforme destaca a figura 1.

Optou-se pela aplicação de um questionário, o que possibilitou levantar dados sobre a população demográfica dos educadores/educadoras ambientais; como se apresenta na prática pedagógica o conceito de DRS e possíveis dúvidas que envolvem os assuntos da Educação Ambiental. A pesquisa se efetiva com a participação de 77 educadores/educadoras ambientais que ministram a Educação Ambiental em escolas públicas municipais.

A aplicação dos questionários ocorreu após os municípios terem o seu quadro de educadores/educadoras completo, e os mesmos terem obtido a oportunidade de passar pelo período de formação continuada, prática comum a cada início de ano letivo, isso proposto pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEDs).

## Resultados alcançados

Em relação ao gênero, as mulheres foram a maioria, e correspondem a 91% dos educadores ambientais entrevistados. Os homens se apresentam em uma proporção de 9% de educadores ambientais.

São índices que podem ser comparados com a média nacional de docentes da Educação Básica que, segundo Almeida (1995), reafirmam ser o magistério uma profissão feminina.

Michael Apple (1998, p.15), sugere que o magistério feminino está diretamente relacionado a “um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe”. Envolve as relações de gênero que são histórica e socialmente produzidas, corroborando para engendrar práticas masculinizantes e feminizantes, estabelecidas conforme as concepções de cada sociedade. Nesse sentido a sociedade constrói papéis ou representações sociais.

Os educadores/educadoras também foram questionados sobre o engajamento do corpo docente nos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas respectivas escolas. O que nem sempre se evidencia como um forte vínculo entre todos os envolvidos nas suas instituições, pois a experiência vivida no cotidiano escolar coloca a escola em diferentes funções. A escola, usada por muitas empresas particulares para que seus projetos de sustentabilidade sejam desenvolvidos, - o que

seria um outro tema de estudo, em vários segmentos, inclusive do governo -, que veem a escola como uma via rápida para implantar e fazer efeitos emergenciais e que muitas vezes são imprevisíveis caindo como paraquedas nas escolas, sem adequado planejamento.

São as experiências que fazem parte deste cotidiano escolar e que se desenvolvem no escopo de sua atuação, mediante redes, consórcios institucionais, parcerias estratégicas e outras engenharias institucionais, que utilizam a escola para ampliar seu reconhecimento na sociedade, e estimulam o envolvimento de novos atores.

Configura a realidade apresentada nestes municípios, que a conscientização e o engajamento de todos é essencial, mas não suficiente. Os índices constatarem ser esta uma dificuldade representada por 14 (18%) dos educadores/educadoras ambientais, na participação e envolvimento em projetos de maneira interdisciplinar.

Os dados comprovam que a grande maioria das escolas possui a iniciativa para envolver a todos, com índices que apontam 59 (77%) de docentes engajados. O mais desafiador é evitar cair na simplificação de que a Educação Ambiental poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente, mediante práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distantes da realidade social de cada aluno.

É necessário refletir sobre o nível desse “engajamento”. Fato que estimula a oportunidade para compreender a gestação de novos atores sociais que se mobilizam para a apropriação da natureza, para um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade, apoiados numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber. Mas também questiona aos “engajados” o nível dos valores e premissas que norteiam as práticas sociais prevalentes nos projetos trabalhados pela escola.

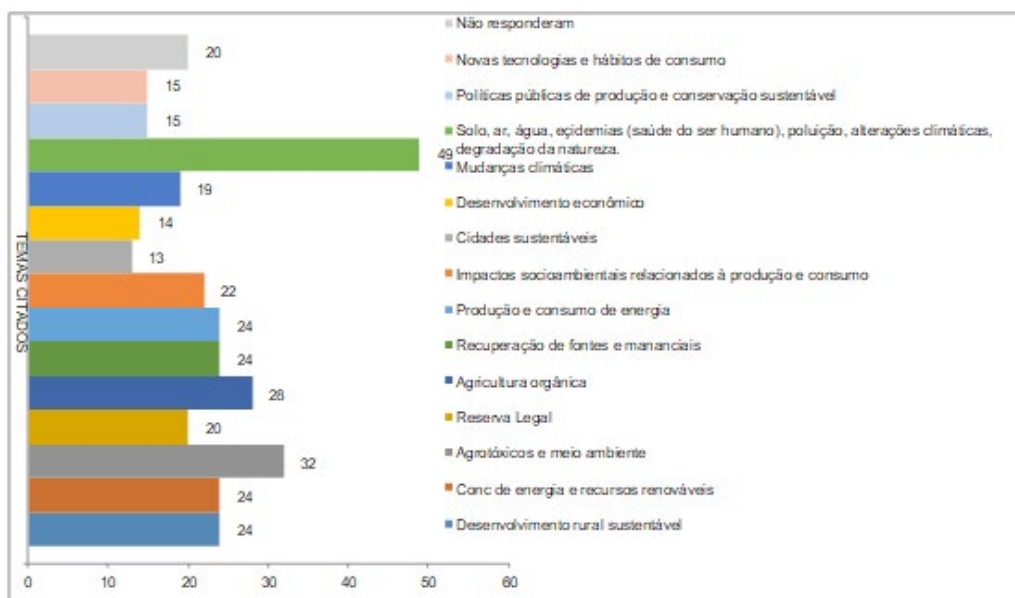
A realidade atual exige o “engajamento de todos”, mas um engajamento cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns com ações solidárias diante da desapropriação da natureza, em uma perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes.

A tendência da coletividade na prática privilegia aos alunos e docentes uma visão de mundo social, inserindo-os para transformar as relações sociais, políticas e culturais da sociedade. Porém, é importante saber: qual Educação Ambiental está sendo prevista e regulada em nível de Brasil? Cabe enfatizar que até o fim do mandato de governo da Presidenta Dilma Rousseff tinha-se a perspectiva clara, a de ser governo popular, através do fortalecimento dos diversos movimentos sociais, em um discurso de inclusão.

Futuros governos podem não pactuar com essa perspectiva, mas é a educação que pode fazer e desenvolver o seu papel no seio da sociedade civil, ao mobilizar um conjunto articulado que não permitirá o abandono de ações de Estado que subsidiem esta perspectiva. Discutir na coletividade conceitos políticos em Educação Ambiental, sob o aspecto político, é condição para o processo dialético e partilhado do Estado com a sociedade civil.

Nesse sentido, apresenta-se nesta etapa das discussões um quadro, pois considerou-se importante fazer um comparativo sobre quais conteúdos estão diretamente sugeridos na Educação Ambiental proposta no CBA, para que, em seguida, se tornasse possível trazer o que os índices da pesquisa revelaram sobre a Educação Ambiental praticada nos municípios em prol de um desenvolvimento sustentável (Gráfico 1).

**Gráfico 1.** Assuntos e temas que prevalecem na prática da EA nos municípios pesquisados



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Frente ao que foi exposto, e realizando uma conectividade da Educação Ambiental com o DRS, é perceptível, que as abordagens de alguns conceitos mais emergentes e que fortalecem as discussões que este estudo se propôs, alguns temas ainda aparecem de uma forma branda, e nesta intensidade, como prevista nas práticas pedagógicas.

Não é propósito analisar cada item em separado, pois os dados falam por si só. Porém, se constata que dentre os vários conceitos sugeridos alguns merecem destaque, pelo conceito de sustentabilidade que se busca para a região oeste do Paraná. Por exemplo: podemos observar claramente no gráfico (1), que nos principais temas abordados prevaleceram conteúdos como: a conservação dos recursos naturais citado por 49 participantes o que equivale a 64% dos participantes da pesquisa; seguidos pelo tema dos agrotóxicos e agricultura orgânica citados por 32 indivíduos (41%), observando-se uma relação com os temas da saúde e nutrição.

A característica fundamental em relação aos objetivos da Educação Ambiental proposta no CBA guarda uma relação com os conteúdos que estão sendo sugeridos no currículo da Educação Ambiental e, conseqüentemente, pela prática dos educadores/educadoras ambientais que os reproduzem.

A adoção de um currículo único e padronizado, que expressa direcionamentos claros dos métodos, e encaminhamentos de trabalho para docentes, parece divergir de princípios constitucionais regulamentados pela LDB 9.394/96 que estabelece a “pluralidade de concepções pedagógicas” para a educação nacional. A autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, a gestão democrática, a participação dos educadores/educadoras e da comunidade na concepção do projeto político-pedagógico cotejada de forma efetiva, contempla a Educação Ambiental em aspectos mais amplos do que apenas a conservação dos recursos naturais, e assim traduz-se num importante caminho ainda a ser percorrido.

A pesquisa incentivou a reflexão quando instigou os educadores/educadoras a recordarem as experiências de sua trajetória na área de atuação da Educação Ambiental, uma vez que ao considerar as limitações impostas no cotidiano escolar estas possam ser identificadas de acordo com a sua frequência.

Dessa forma, foram indagados sobre as principais dificuldades que estes/estas possuem quando desenvolvem e participam de projetos.

As principais dificuldades se concentram dentro da escola, pois, conforme observado por 27 (32%) dos participantes, estes reconhecem que precisam de capacitações referentes aos projetos que desenvolvem; 21 (25%) assinalam a falta de recursos materiais, fazendo-se necessário outras metodologias com outros materiais que poderiam auxiliar essa prática, o que torna o trabalho ainda mais difícil. A desmotivação dos alunos foi apontada por 11 (13%) dos pesquisados.

A maneira como os projetos são desenvolvidos nas escolas e o que os dados coletados revelam são as dificuldades e potencialidades, que muitas vezes se perdem dentro do potencial educativo que é a Educação Ambiental, por serem

os seus conteúdos tratados sem conexão com a realidade social dos participantes, sem continuidade, sem objetivarem uma compreensão e reflexão mais aprofundada.

Quando os mesmos dependem de uma abordagem mais crítica sobre o processo de seu desenvolvimento, e por não se adequarem à estrutura do sistema de ensino municipal que se apresenta através de uma grade curricular sequencial no CBA, sentem a dificuldade para o desenvolvimento de projetos que envolvam ações mais incisivas.

Os desafios vão além, onde a necessidade de maior compreensão e colaboração por parte da comunidade escolar é perceptível na indicação de 09 (11%) dos participantes da pesquisa. E 17 (20%) não quiseram responder à questão sobre as dificuldades que possivelmente possam ter no desenvolvimento dos projetos.

É importante destacar que as intenções dos educadores/educadoras ambientais nas ações pedagógicas são as melhores, no intuito de estarem dispostos a realizar uma Educação Ambiental interdisciplinar; na busca de propiciar a vivência como um movimento coletivo, que estimula a percepção, onde todos possam sentir-se contagiados no ambiente escolar e, conseqüentemente, viabilizar a adesão da ação pedagógica ao movimento da realidade social.

Os dados descritos revelam a segurança que muitos educadores/educadoras possuem na prática da Educação Ambiental através da realização de projetos, o que potencializa o surgimento, mediante estímulos, da formação de lideranças que dinamizam o movimento coletivo.

Partindo do pressuposto da necessidade de se potencializar ações que garantem a interpretação do currículo, associado aos desafios da sociedade contemporânea planetária, exige-se dos docentes a reflexão sobre a Educação Ambiental a partir de novas imagens, conceitos, enfim, de novos olhares. O currículo social democrático permite questionar o quê, e de que forma se produzem os sujeitos. E como sujeitos, educadores/educadoras também podem ser conduzidos a pensar como os outros, e pensar o ambiente e a si próprios.

O campo do currículo ganhou complexidade nos últimos anos. Nesse sentido, os docentes foram questionados sobre qual ambientalismo está por detrás do currículo de Educação Ambiental do CBA.

Diante de tantas incertezas e dificuldades, 51 (66%) dos educadores/educadoras ambientais consideram o CBA numa perspectiva alternativa, e acreditam que os problemas ambientais são frutos da apropriação e alienação da natureza pelos interesses privados, econômicos, pelas ações produtivas e mercantis.



Destes/destas, 10 (13%) participantes da pesquisa acreditam ser a Educação Ambiental visada no CBA como extensão do modelo capitalista.

Nessa concepção, colocam-se as dúvidas sobre o que educadores/educadoras ambientais interpretam acerca do currículo escolar. Isso expressa a compreensão, a complexidade e multidimensionalidade deste fenômeno educativo, quando se considera o ambientalismo como parte da interpretação, como princípio do homem ser visto o único “ser culpado” pela destruição do meio ambiente. Nesta visão simplista, educadores/educadoras consideram ser a resposta para as indagações sobre a condição unificada do homem, da natureza a serviço da hegemonia, e nessa visão reduz-se o conceito de meio ambiente, pois não se considera o aspecto histórico da natureza. Um dos dados que nos chama atenção está no quesito dúvida, quando 16 (21%) dos educadores/educadoras não quiseram responder.

Os índices da pesquisa revelam que o currículo proposto não coincide com o currículo praticado. A causa: os impedimentos para a produção de um currículo crítico, pois uma prática que institui formar cidadãos críticos se perde no meio do caminho. Nesse contexto, as teorias explicativas do currículo são reelaboradas em meio a tensões e insegurança, quando se questiona sobre a epistemologia do pensamento prático. Esta interpretação do CBA, quanto às suas intencionalidades, é observada na questão sobre qual paradigma é sustentado no currículo de Educação Ambiental da AMOP.

Denota através de 06 (8%) educadores/educadoras ambientais que apontam ser este um modelo tradicional. Ou seja, um currículo que eleva os educadores/educadoras ambientais como os únicos donos do saber, atribuem o compromisso do aprendizado como inerente apenas ao docente, negando ao aluno ser o sujeito da sua própria história, pois, ao identificarem que o CBA se sustenta em princípios convencionais, tradicionais com moldes no tecnicismo, identificam-no como instrumento que transporta valores e propósitos de docentes que reproduzem o conhecimento, uma vez que foi elaborado para orientar a prática a ser desenvolvida.

Por outro lado, possuem a compreensão do currículo sob uma visão crítica, emancipatória e popular, 48 (62%) dos educadores/educadoras que participaram da pesquisa. Porém, verifica-se elevado número de pesquisados que se abstiveram em dar a sua opinião, em um total de 23 (30%) participantes.

O que se discute é o tema da Educação Ambiental contemplada no currículo em uma perspectiva dialética. Assim, o saber que os profissionais manifestam na prática exige que as reflexões acerca dos currículos da educação formal ainda carecem de compreensão. Dessa forma, o currículo tem se tornado um discurso que justifica um conjunto de práticas contraditórias entre si, e contrárias às teorias que fundamentam a Educação Ambiental.

## Considerações finais

A dificuldade presente na interpretação dos currículos está reproduzida na forma como é pensada a Educação Ambiental através das práxis. A visão que educadores/educadoras ambientais possuem de mundo, relacionam, e se revelam na capacidade que estes/estas possuem das percepções epistemológicas e estruturas educacionais contempladas na proposta pedagógica para a Educação Ambiental através do CBA.

Os índices da pesquisa revelaram que o currículo proposto não coincide com o currículo praticado. Impedimentos para a produção de um currículo crítico, de uma prática que institui formar cidadãos críticos se perdem no meio do caminho. Nesse contexto, as teorias explicativas do currículo são reelaboradas em meio a tensões e insegurança, como um discurso que mascara o modo como estes/estas lidam com as questões curriculares através da epistemologia do pensamento prático.

A pesquisa demonstrou a dificuldade que os educadores/educadoras ambientais têm de perceber temas e conceitos como um todo, uma vez que a Educação Ambiental deveria estar presente e contemplada nas demais disciplinas como História, Geografia, Matemática, enfim, em todas as disciplinas do currículo, em um ambiente de transversalidade.

Especificamente, com a intencionalidade da nomenclatura “desenvolvimento rural sustentável” o termo ainda não está previsto no CBA. São contemplados temas que estão incluídos no conteúdo das Ciências da Natureza, não havendo uma indicação específica nas outras áreas do conhecimento, o que fragiliza o seu reconhecimento inter e transdisciplinar.

Concomitante a isso, está a diversidade de interpretações sobre o paradigma da Educação Ambiental quando a práxis ainda está distante da realidade socioambiental. Estas constatações se fortalecem no que já vem sendo observado em todas as informações anteriores, que apontam que os sistemas educacionais não têm acompanhado o proposto pelos currículos, e estas manifestam-se através da sua simplificação, quando os elementos essenciais de sua dinâmica, inscrita nos currículos, não são reconhecidos ou identificados.

Ao anunciar o processo educacional que envolve o DRS na perspectiva curricular como uma ação política, a necessidade se pontua na prática das instituições redefinirem transição de dinâmicas que tragam emoção pela causa social, como forma de desconstrução de uma cultura individualista, extremamente calcada na razão, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, este representado pela comunidade e pela natureza.

Esta discussão se define na tentativa de recuperar a escola e a educação como um todo, através dos discursos de melhoria da qualidade de ensino. A partir disto, se fortalecem os debates sobre a necessidade da formação continuada para educadores/educadoras ambientais.

O olhar de pertencimento faz com que a linguagem dos educadores/educadoras ambientais seja condição inicial para uma das principais ferramentas para organizar o conhecimento acerca do conceito a ser incorporado. Fica evidente que é necessário torná-lo claro em seus currículos e nas práticas pedagógicas.

## Referências

- ALMEIDA, J. *Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável*. 1995. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/files/2016/01/Desenvolvimento-Rural-Sustent%C3%A1vel-jalcione.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais*. Cascavel, 2007.
- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. *Currículo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental – anos iniciais*. 2. ed. Cascavel, 2015.
- APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 14-23, 1998.
- BERNHEIM, C.T.; CHAUI, M.S. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GNOATTO, E.; RIPPLINGER, H. M. G. A formação de professores da rede municipal, na região oeste do Paraná: da criação do departamento de educação na AMOP à produção de cadernos pedagógicos. In: EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática, 12., 2014, Campo Mourão. *Anais...* Campo Mourão, 2014. em:<<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/RELATOS/autores/REA020.PDF>>. Acesso em: 20maio 2016.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LEFF, H. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SACHS, I. *Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- SACRISTÁN, G. Aproximação ao conceito de currículo. In: \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 1, p. 13-87.
- \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.