

AS TEMÁTICAS DO MEIO AMBIENTE E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS DIRETRIZES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

VALDANHA NETO, Diógenes - diogenesvn@yahoo.com.br
KAWASAKI, Clarice Sumi - sumi@ffclrp.usp.br

Resumo: Esta pesquisa analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998/1999) para os ensinos fundamental e médio, a fim de verificar em que medida e extensão as temáticas do Meio Ambiente e da Educação Ambiental estão presentes nessas orientações curriculares. Para tanto, foram selecionadas as unidades de registro: *meio ambiente*, *educação ambiental*, *ambiente*, *ambiental e natureza*, para identificar, inicialmente, a presença e expressividade dessas unidades nesses documentos. Foram também identificadas as concepções de Meio Ambiente e as correntes pedagógicas de Educação Ambiental presentes nesses documentos. Os resultados demonstraram que, de modo geral, a presença das unidades de registro é pequena nestes documentos, estando mais presentes nos documentos do ensino fundamental. Nesses, a unidade de registro *natureza* possui maior ocorrência, seguida de *ambiente* e *ambiental*. Quanto aos documentos do ensino médio, verificou-se uma presença insignificante ou quase nula das unidades de registro *meio ambiente* e *educação ambiental*.

Palavras-chave: Meio Ambiente - Educação Ambiental - Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract: This research brings an analysis of Brazil's main proposals of a national curriculum – the National Curricular Directives(NCD) and National Curricular Parameters(NCP), both for elementary and secondary school. The analysis aimed to output with a rigorous study, how and in what extension the environmental and environmental education thematic are presented in this documents. The methodological approach was based on Content Analysis and used the following register units to quantify and qualify the presence of the thematic: *Meio Ambiente (Environment)*, *Educação Ambiental (Environmental Education)*, *ambiente, ambiental (environmental)*, and *natureza(nature)*. Results reveal that, in general, the presence of units Meio Ambiente and Educação Ambiental is low, considering the fact that the curricular proposals claim to value these thematic. Transversal theme Environment – part of the NCP for elementary school – concentrates the units Meio Ambiente and Educação Ambiental. About the documents for secondary school, they showed to be almost careless about the thematic studied.

Keywords: Environment – Environmental Education - National Curricular Directives and Parameters

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil dá diretrizes legais muito importantes para a gestão da educação nacional. Uma delas é a obrigatoriedade de uma base curricular nacional comum, conforme o *caput* do Art. 210, no qual se lê: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL 1988). Posteriormente, a Lei Nº 9.394/96, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforça a intenção da criação dessa base curricular em seu Art. 9º inciso IV – É incumbência da União: “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes, para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). A presença dessas prescrições na LDB não só reforça o disposto na Constituição Federal, mas também acrescenta a educação infantil e o ensino médio como passivos a uma base curricular nacional comum.

Atendendo as diretrizes legais, em 1996 (mesmo ano da LDB), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elabora os primeiros volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) voltados especificamente para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Na época, houve um embate entre o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹, o qual defendeu o papel desse órgão em deliberar sobre as propostas curriculares.

Em contrapartida a esse movimento acelerado, e devido ao descontentamento referente aos PCN, o CNE se centrou no que seria sua atribuição e passou a desenvolver outra proposta de base nacional curricular comum que não os PCN. Desse movimento, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998. Estas são consideradas pelo CNE como sendo efetivamente as orientações curriculares que seriam a base curricular comum ao país, a partir das quais se adequariam às condições locais, respeitando-se as diversidades sociais, econômicas, ambientais e culturais presentes no Brasil, tendo como consequência, no posicionamento político do CNE, a não-obrigatoriedade dos PCN, e a obrigatoriedade

¹ O CNE é um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação. Exerce atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro(a) da Educação. (www.mec.gov.br)

das DCN (BONAMINO & MARTÍNEZ, 2002). Contudo, os PCN se estabeleceram com extrema importância no contexto curricular da educação nacional. Apesar do movimento do CNE em enfatizar as DCN, o MEC se imbuíu de publicar em larga escala os PCN, sendo que é difícil encontrar escolas públicas que não possuam esses documentos em seus arquivos. E esse trabalho não foi somente com relação aos primeiros PCN de 1ª a 4ª série (1997), mas também aos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental (1998) e de 1º ao 3º ano do Ensino Médio (1999). Apesar de entender que os PCN não devem ser os únicos referenciais curriculares para a escola básica, não há como negar a sua relevância no contexto curricular do país, tendo atualmente um importante papel na prática educativa de escolas brasileiras. Além disso, esses parâmetros serviram e ainda servem como referência para elaboração de livros didáticos e outros materiais didáticos e curriculares.

Paralelamente às mudanças apontadas no campo curricular escolar, foi sancionada em 1999 a Lei Nº 9.795, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Ou seja, paralelamente à elaboração dos PCN, a PNEA estava sendo construída e votada no Congresso Nacional. Nesta Lei, estabelecem-se importantes providências curriculares a serem seguidas com relação à Educação Ambiental (EA), como versa o Art. 2º: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Portanto, a presença da EA nos currículos de todos os níveis de ensino é obrigatória, sendo esta “educação ambiental” definida da seguinte forma em seu Art. 1º: “Entendem-se por educação ambiental, os 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.”. O Art. 10º, em seu caput, trata de como a EA deve ser desenvolvida: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL 1999).

Sintonizadas ou não, o fato é que concomitante a esta Lei (a da PNEA), que instituiu a presença da educação ambiental no currículo de todos os níveis escolares, os PCN do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série já incluíam a temática ambiental e a

educação ambiental em sua proposta, por meio dos Temas Transversais. Os chamados Temas Transversais dos PCNEF - Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, e Trabalho e Consumo – propõem-se a tratar de questões sociais e, por isso, possuem natureza diferente das áreas disciplinares convencionais, assim não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que deveriam ser transversalizados.

Assim, pretende-se que esses temas integrem o currículo escolar, ou seja, é importante que os temas formem um conjunto articulado e integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas:

A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade (BRASIL, 1998a, p.65).

É neste cenário que surge a importância de se incluir o Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal e uma Educação Ambiental que responda às questões socioambientais colocadas na sociedade e na escola. Apesar de alvo de várias críticas que as orientações dos PCN em relação à abordagem da temática ambiental e da educação ambiental vem sofrendo, a incorporação desses temas nos PCN é um marco importante para a inclusão da EA nas escolas e, segundo Reigota (2009), para o fortalecimento das discussões acerca da EA em diversas instâncias acadêmicas e políticas.

A partir das considerações anteriores, as questões que se colocam nesta pesquisa são: “Em que medida e extensão as temáticas do Meio Ambiente e da Educação Ambiental estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais?” e “Em que medida e extensão essas temáticas foram desenvolvidas enquanto temas transversais do currículo escolar, conforme proposto nestes mesmos documentos?” Sendo assim, esta pesquisa investigou a presença e o significado pedagógico das temáticas do Meio Ambiente e da Educação Ambiental nas

orientações curriculares das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos ensinos fundamental (de 5ª a 8ª séries) e médio, a partir de:

- Identificação das temáticas do Meio Ambiente e da Educação Ambiental nestas propostas curriculares, quantificando e verificando a expressividade das mesmas;
- Compreensão sobre o significado pedagógico destas temáticas para estas propostas curriculares, analisando como estas foram desenvolvidas;
- Identificação das concepções de “meio ambiente” e das correntes pedagógicas de “educação ambiental” presentes nestas propostas.
- Verificar em que extensão essas temáticas foram desenvolvidas, enquanto temas transversais do currículo.

Metodologia

Esta pesquisa realizou uma análise documental, adotando a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) na perspectiva qualitativa da pesquisa educacional (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Em relação ao ensino fundamental, foram analisados os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – DCNEF (2 pag.) e todos os cadernos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCNEF de 5ª a 8ª séries (1626 pág.); sendo eles: Introdução, Arte, Ciências Naturais, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo). Em relação ao ensino médio, foram analisados, os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (6 pág.) e todas as partes (I/Bases Legais, II/Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, III/Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e IV/Ciências Humanas e suas Tecnologias) dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM do 1º ao 3º ano (348 pág.).

A análise dos documentos iniciou-se a partir de uma leitura flutuante que, segundo Bardin (2009), é uma leitura atenta com o objetivo de estabelecer contato inicial com os documentos, deixando-se invadir pelos elementos do texto e os efeitos que eles trazem.

Posteriormente, após esta leitura inicial, foi feita uma seleção de unidades de registro que indicassem a presença destas temáticas, optando-se assim pelos termos em si *Meio Ambiente (MA)* e *Educação Ambiental (EA)* e termos correlatos *Ambiente (AMB)*, *Ambiental(AMBL)* e *Natureza (NAT)*, que estivessem, nos textos, relacionados a estas temáticas. Segundo Bardin (2009 p. 130): “a unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial”.

Para identificar quais são as concepções de Meio Ambiente e de Educação Ambiental presentes nos documentos curriculares, analisou-se inicialmente os trechos dos textos que mais concentravam as unidades de registro *Meio Ambiente* e *Educação Ambiental*, buscando primeiramente, as concepções que estavam explicitadas nos textos e, em seguida, as que não estavam. Nos trechos em que estas concepções eram explícitas, buscou-se a presença das demais unidades de registro, que auxiliaram de forma indireta e indutiva, identificar as outras concepções de *Meio Ambiente* e *Educação Ambiental* presentes nestes trechos. As categorizações propostas por Sato (2004) e Sauv  (2005) foram utilizadas para a identificação destas concepções.

Resultados

Os dados coletados, a partir da identificação de unidades de registro, foram organizados em tabelas, procurando organizá-los segundo os níveis escolares (ensino fundamental e ensino médio), as áreas/disciplinas e os eixos temáticos, a fim de compará-los e interpretá-los quanto à expressividade e extensão destas temáticas nos documentos.

Conforme as Tabelas 1 e 2, a presença das unidades de registro é muito mais presente nos documentos curriculares do ensino fundamental em relação a do ensino médio mesmo que o número total de páginas dos documentos curriculares do ensino médio seja menor do que o dos documentos curriculares do ensino fundamental. No cômputo geral, a ocorrência destas unidades de registro é bem maior nos documentos do ensino fundamental, sendo que os PCNEF possuem a maior concentração destas unidades de registro. A unidade de registro NAT é a que predomina sobre as demais, coincidentemente nos dois níveis de ensino, estando estas em ordem decrescente: AMB, AMBL, MA e EA. De qualquer modo, a unidade EA é pequena nos documentos do

ensino fundamental e inexpressiva nos do ensino médio; o mesmo se pode dizer sobre a unidade MA nos documentos do ensino médio.

Tabela 1 – Documentos Curriculares do Ensino Fundamental: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF).

Documentos	MA	EA	AMB	AMBL	NAT	Total
DCNEF	1	0	1	0	0	2
PCNEF	203	40	377	325	541	1486
Total	204	40	378	325	541	1488

Tabela 2 – Documentos Curriculares do Ensino Médio: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

Documentos	MA	EA	AMB	AMBL	NAT	Total
DCNEM	0	0	1	0	3	4
PCNEM	4	0	33	30	96	163
Total	4	0	34	30	99	167

Na Tabela 3, verifica-se que nos PCNEF, a tendência encontrada nos documentos curriculares do ensino fundamental se mantém, ficando na seguinte ordem decrescente: NAT, AMB, AMBL, MA e EA, estando a unidade de registro EA com pequena expressividade. Das áreas dos PCNEF, o documento dos Temas Transversais é o que concentra o maior número de unidades de registro, seguido das áreas de Geografia e de Ciências Naturais. Nestes, além de um equilíbrio maior entre as unidades de registro (com exceção da unidade EA), verifica-se uma ocorrência bastante significativa da unidade MA e, relativamente, da unidade EA, já que em outros documentos, esta unidade encontra-se praticamente ausente.

Tabela 3 – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - Áreas

Documentos	MA	EA	AMB	AMBL	NAT	Total
Introdução	10	0	25	3	15	53
Arte	16	1	21	0	19	57
Ciências Naturais	19	2	137	48	55	261
Educação Física	8	0	22	2	19	51
Geografia	19	0	44	87	167	317
História	3	0	5	2	63	73
Língua Estrangeira	3	0	1	0	45	49

Língua Portuguesa	3	0	3	0	18	24
Matemática	9	0	5	1	22	37
Temas Transversais	113	37	114	182	118	564
Total	203	40	377	325	541	1486

Na Tabela 4, verifica-se que é no documento dos Temas Transversais/Meio Ambiente que encontra-se a maior concentração das unidades de registro, seguido de Trabalho e Consumo, Saúde e Ética. Vale ressaltar que a unidade de registro EA encontra-se predominantemente neste documento, estando também, em outros três documentos dos Temas Transversais, e nos cadernos de Ciências Naturais e de Arte.

Tabela 4 – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - Temas Transversais

Documentos	MA	EA	AMB	AMBL	NAT	Total
Apresentação dos TT	4	3	3	5	6	21
Ética	1	0	8	2	12	23
Pluralidade Cultural	4	0	2	2	6	14
Meio Ambiente	79	32	80	157	81	429
Saúde	6	1	12	5	4	28
Orientação Sexual	1	0	1	0	1	3
Trabalho e consumo	18	1	8	11	8	46
Total	113	37	114	182	118	564

Na Tabela 5, verifica-se que nos documentos dos PCNEM, a Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias é a que concentra a maior quantidade de ocorrências das unidades de registro, seguida de: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias e Bases Legais. As unidades de registro MA e EA são pouco expressivas, sendo a unidade NAT, a mais expressiva (concentrada nos documentos das Áreas Ciências de Natureza e Ciências Humanas), seguida de AMB e AMBL. Como se pode ver, a unidade EA não aparece em nenhum destes documentos.

Tabela 5 – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Documentos	MA	EA	AMB	AMBL	NAT	Total
Bases Legais	0	0	1	1	5	7
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	2	0	22	25	38	87

Ciências Humanas e suas Tecnologias	0	0	0	3	35	38
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	2	0	10	1	18	31
Total	4	0	33	30	96	163

As concepções de Meio Ambiente e as correntes pedagógicas de Educação Ambiental dos documentos curriculares dos ensinos fundamental e médio.

Como foi no documento dos Temas Transversais/ Meio Ambiente que foram identificadas as unidades de registro, principalmente as unidades MA e EA, e foi onde as definições de MA e de EA estavam explicitadas, foi a partir desse documento que iniciamos esta análise.

Em relação às concepções de MA, destacamos alguns trechos desse documento:

Por “ambiente” entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados.”
(BRASIL 1998b, p. 229)

Outro trecho vem complementar a concepção de Meio Ambiente deste documento:

O termo “meio ambiente” tem sido utilizado para indicar um “espaço” (com seus componentes bióticos e abióticos e suas interações) em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-o. No caso dos seres humanos, ao espaço físico e biológico soma-se o “espaço” sociocultural. Interagindo com os elementos de seu ambiente, a humanidade provoca tipos de modificação que se transformam com o passar da história. E, ao transformar o ambiente, os seres humanos também mudam sua própria visão a respeito da natureza e do meio em que vive. (BRASIL 1998b, p. 233).

Esse trecho se remete a uma concepção de Meio Ambiente como *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*, a qual foi a segunda concepção mais encontrada nesse caderno. Segundo Sato (2004), essa corrente contém a representação do ambiente *caracterizado pela casa e seu entorno, a escola e seu espaço, ou qualquer lugar para se*

habitar, morar e cuidar, revendo os sistemas de vida e os modelos de desenvolvimento. Portanto, é uma concepção que vai além das naturalistas mais tradicionais, reconhecendo o ser humano como o definidor dos sistemas de vida (econômicos) e de desenvolvimento, que irão repercutir na relação com o meio ambiente.

Outras concepções não explicitadas de MA foram identificadas nos documentos dos PCNEF: no caderno de Introdução, 50% foram de *Natureza que devemos apreciar e respeitar*, e 50% de *Recursos que devemos gestionar*; no caderno de Arte, foram 100% de *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; no caderno de Ciências da Natureza, 40% foram de *Recursos que devemos gestionar*, e 60% de *Problemas que devemos solucionar*; em Educação Física, 75% foi de *Natureza que devemos apreciar e respeitar*, e 25% de *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; Em Geografia, 15% foram de *Natureza que devemos apreciar e respeitar*, 15% de *Problemas que devemos solucionar*, e 70% de *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; no caderno de História, Língua Estrangeira, e Língua Portuguesa, não puderam ser identificadas concepções de Meio Ambiente; e no caderno de Matemática, 100% das concepções foram *Recursos que devemos gestionar*.

Essas outras concepções não explicitadas de MA foram também, identificadas nos documentos dos Temas Transversais: na Apresentação dos Temas Transversais, 100% das concepções encontradas foram de *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; no caderno de Ética, 100% foram de *Natureza que devemos apreciar e respeitar*, em Pluralidade Cultural, 100% foram *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; em Meio Ambiente é onde encontrou-se a maior variedade de concepções, 18% foram de *Natureza que devemos apreciar e respeitar*, 38% de *Recursos que devemos gestionar*, 15% de *Problemas que devemos solucionar*, 3% de *Sistema que devemos compreender para as tomadas de decisão*, e 26% de *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; o caderno de Saúde apresentou 25% das concepções como *Sistema que devemos compreender para as tomadas de decisão*, e 75% como *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; em Orientação Sexual não puderam ser identificadas concepções de Meio Ambiente; e em Trabalho e Consumo, 25% das concepções foram de *Natureza que devemos apreciar e respeitar*, 25% de *Recursos que devemos gestionar*, e 50% de *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*.

Em relação às correntes pedagógicas de EA, na Apresentação dos Temas Transversais foram encontradas três unidades de registro EA, sendo duas apenas citações do termo, não envolvendo o desenvolvimento da noção/concepção de EA, e uma delas trazendo características da corrente científica da EA, salientando somente a importância do ensino de ciências para o trabalho na EA.

Concepções de EA foram identificadas em trechos do documento dos Temas Transversais/Meio Ambiente, que foram categorizadas nas seguintes correntes pedagógicas de EA propostas por Sauv  (2005):

Como projeto de desenvolvimento sustentável:

“..constru o de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, o que requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”. E   isso o que se espera da Educa o Ambiental no Brasil... (BRASIL 1998b, p. 181).

Como corrente de Crítica social:

“... passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educa o Ambiental” para qualificar iniciativas de universidades, escolas, institui es governamentais e não-governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais”. (BRASIL 1998b, p. 181).

“... a Educa o Ambiental está longe de ser uma atividade tranquilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica mobiliza o por melhorias profundas do ambiente, e nada inócuas. Ao contrário, quando bem realizada, a Educa o Ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e a atitudes e valores de cidadania que podem ter importantes conseq ncias sociais” (BRASIL 1998b, p. 182).

“... as atividade de educa o ambiental dos professores são aqui consideradas no âmbito do aprimoramento de sua cidadania, e não como algo inédito de que eles ainda não estejam participando. Afinal, a própria inser o do indivíduo na sociedade implica algum tipo de participa o, de direitos e deveres com rela o ao ambiente” (BRASIL 1998b, p. 189).

Como corrente humanista:

“Isso significa trabalhar os vínculos de identidade com o entorno socioambiental. Só quando se inclui também a sensibilidade, a emoção, os sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento. Nessa concepção, a educação ambiental é algo essencialmente oposto ao adestramento ou à simples transmissão de conhecimentos científicos, constituindo-se de um espaço de troca desses conhecimentos, de experiência, de sentimentos e energia” (BRASIL 1998b, p. 182).

Como corrente resolutiva:

“ ... definiu-se a Educação Ambiental como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade”. (BRASIL 1998b, p. 229)

No documento dos Temas Transversais/Saúde, foi identificada a corrente sistêmica da EA, e no documento dos Temas Transversais/Trabalho e Consumo, a corrente conservacionista/ recursista.

As unidades de registro *EA* encontradas nos documentos das áreas de Ciências Naturais (2) e de Arte (1): em Arte, ocorre nas referências bibliográficas e em Ciências Naturais, a primeira foi classificada como parte da corrente recursista de EA e a segunda como parte da corrente científica da EA.

Conforme mencionado, nos documentos curriculares do Ensino Médio - DCNEM e PCNEM - não há ocorrência da unidade de registro *EA*. Portanto, nesses documentos é importante conhecer as concepções de MA presentes nestes documentos, para inferir as possíveis correntes de EA. Nas quatro ocorrências da unidade de registro MA, sendo que, duas ocorrem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, trazendo uma concepção de MA enquanto *Meio de vida que devemos conhecer e organizar*; e duas ocorrências na Área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, trazendo duas concepções de MA: a primeira enquanto um *Sistema que devemos compreender para as tomadas de decisão*, e a segunda enquanto *Problemas que devemos solucionar*.

Considerações Finais

Há uma ocorrência maior de unidades de registro nos documentos do ensino fundamental em relação aos documentos do ensino médio, sendo os documentos dos PCNEF aqueles que apresentam maior concentração. Tanto nos documentos do ensino fundamental como do ensino médio, a unidade de registro NAT é a que possui o maior número de ocorrências, seguida das unidades AMB e AMBL; as unidades de registro MA e EA possuem baixa ocorrência em relação às demais unidades, sendo a unidade EA pouco expressiva nos documentos do ensino fundamental e quase nula nos documentos do ensino médio.

Nos documentos dos PCNEF, o Tema Transversal/Meio Ambiente é o documento que apresenta a maior incidência das unidades de registro no geral e em relação às unidades MA e EA, seguido dos documentos das disciplinas de Ciências Naturais, de Geografia e de Arte. Nestas, a unidade MA aparece timidamente e a unidade EA só aparece nos documentos de Ciências Naturais, Arte, e Temas Transversais.

Nos documentos dos PCNEM, a Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias é a que possui a maior ocorrência das unidades de registro em geral. A unidade de registro EA é inexistente e a de MA tem pouca expressividade nesses documentos, estando presentes nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas.

De modo geral, a presença das unidades de registro MA e EA é pouco expressiva nos documentos do ensino médio, estando mais presentes nos documentos do ensino fundamental, principalmente (predominantemente) nos documentos dos PCNEF/Temas Transversais/Meio Ambiente. Além dessa grande concentração das unidades MA e EA, esse documento é aquele que explicita as concepções de MA e de EA, permitindo uma análise mais acurada dessas temáticas. Nessas, as concepções predominantes de MA são: a de *Natureza que devemos apreciar e respeitar* e a de *Recursos que devemos gestionar*; e há uma multiplicidade de correntes pedagógicas de EA: a de projeto de desenvolvimento sustentável, a da crítica social, a humanista e a resolutiva, demonstrando que há diferentes tendências da EA presentes nestes documentos.

Quanto aos documentos curriculares do ensino médio, como a presença das temáticas do MA e da EA é inexpressiva ou quase nula e a presença da unidade NAT é bastante expressiva, foi possível chegar a duas possíveis conclusões: há uma impossibilidade de se chegar a alguma concepção de MA e de EA destes documentos; ou, há uma concepção de MA naturalística em virtude da presença significativa da unidade NAT nesses documentos.

A partir destes dados que demonstram que as unidades de registro MA e EA encontram-se concentradas e isoladas em alguns documentos do ensino fundamental e praticamente ausentes na maioria dos documentos dos dois níveis escolares, e que as idéias e concepções de MA e EA encontram-se explicitadas apenas em um dos documentos, a dos Temas Transversais/Meio Ambiente, chegou-se a algumas hipóteses. A primeira é a de que, esta situação reflita-se no desenvolvimento das temáticas do MA e da EA nestes documentos, ou seja, a de que estas temáticas estejam também sendo desenvolvidas de forma concentrada e isolada em apenas um dos documentos curriculares. Caso esta hipótese se confirme, há uma segunda hipótese, a de que as temáticas do MA e da EA não são concebidas como temas fundamentais para o currículo escolar e, tampouco, como temas transversais deste currículo. Tais hipóteses, só serão confirmadas mediante um estudo mais aprofundado destes documentos, que será a próxima etapa desta pesquisa.

Este relato de pesquisa almeja, em tom de denúncia, mostrar que há muito ainda o que melhorar com relação à inserção das temáticas do MA e da EA nas propostas curriculares nacionais. Não pode ser negado o importante histórico de inclusão gradual dessas temáticas, mas é necessário continuar o trajeto em busca de melhores formas de se pensar esses tópicos como essenciais à formação dos cidadãos(ãs) contemporâneos(as).

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. Edições 70, 5ªed. revista e ampliada. 2009.

- BONAMINO, A. & MARTÍNEZ, S.A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n.80, p. 368-385, set 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 abril de 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Ed. EPU, 1986.
- REIGOTA, M.A.S. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2ªed. revista e ampliada. 2009.
- SATO, M. *Educação Ambiental*. São Carlos: Ed. RiMa, 2004.
- SAUVÉ, L. Uma Cartografia das Correntes em Educação Ambiental. In Sato, M.(org.) & Carvalho, I.C.M. (org.). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005 (pp. 17-44).