
O LUGAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PÓS-REFORMA DE 2017

**THE PLACE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE HIGH SCHOOL
CURRICULUM OF FULL-TIME SCHOOLS OF THE STATE NETWORK OF
MATO GROSSO DO SUL POST REFORM 2017**

**EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO DE LAS
ESCUELAS SECUNDARIAS DE TIEMPO INTEGRAL DE LA RED ESTATAL
DE MATO GROSSO DO SUL POST-REFORMA 2017**

**José Aparecido Vitorino¹
Marcos Vinicius Campelo Junior²
Suzete Rosana de Castro Wiziack³**

RESUMO: O artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que visou a compreensão da Educação Ambiental (EA) no Ensino Médio, Pós-Reforma de 2017. De perspectiva qualitativa, a pesquisa contou com a colaboração de professores de Biologia que atuam no Ensino Médio de duas escolas de tempo integral. Os dados mostram que os professores conhecem de forma satisfatória as funções de um currículo escolar e consideram importante a inserção da EA no mesmo, mas indicam a não ocorrência de reflexão sobre a EA nas poucas discussões coletivas sobre o currículo a partir da nova Base Nacional Comum, das quais participaram. A investigação ainda revela a seguinte contradição: mesmo com um projeto de característica progressista na escola, o referencial utilizado pelos docentes para o planejamento das suas disciplinas é o mesmo que vem sendo desenvolvido há muitos anos na rede. Com a importância atribuída pelos professores à EA, a mesma é uma excelente estratégia para ampliar a formação integral do aluno do Ensino Médio. Mas é necessário garantir o seu lugar no Projeto Político Pedagógico e nas áreas do currículo e, para tanto, a formação continuada e permanente dos professores deve ser parte central de qualquer reforma de ensino.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Currículo. Tempo Integral. Ensino Médio.

1 Biólogo e mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: bio.2017vitorino@gmail.com.

2 Geógrafo e doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: campelogeografia@gmail.com.

3 Bióloga e professora/pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: suzetew@gmail.com.

Artigo recebido em setembro de 2020 e aceito para publicação em dezembro de 2020.

ABSTRACT: The article presents part of the results of a research that aimed to understand Environmental Education (EE) in High School, post reform 2017. From a qualitative perspective, the research had the collaboration of Biology teachers who work in High School of two full-time schools. The data show that teachers have a satisfactory knowledge of the functions of a school curriculum and consider the inclusion of AE in it to be important, but they indicate that there is no reflection on EE in the few collective discussions about the curriculum based on the new Common National Base, in which they participated. The investigation still reveals the following contradiction: even with a progressive project in the school, the reference used by teachers to plan their subjects is the same that has been developed for many years in the network. With the importance attributed by teachers to EE, it is an excellent strategy to expand the comprehensive education of high school students. But it is necessary to guarantee its place in the Political Pedagogical Project and in the areas of the curriculum and, for that, the continuous and permanent training of teachers must be a central part of any teaching reform.

Keywords: Environmental Education. Curriculum. Full Time. High School.

RESUMEN: El artículo presenta parte de los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender la Educación Ambiental (EA) de las escuelas secundarias, post-reforma 2017. Desde una perspectiva cualitativa, la investigación contó con la colaboración de profesores de Biología que laboran en dos escuelas de tiempo integral. Los datos muestran que los docentes tienen un conocimiento satisfactorio de las funciones de un currículo escolar y consideran importante la inclusión de la EA en el mismo, pero indican que no hay reflexión sobre la EA en las pocas discusiones colectivas sobre el currículo a partir de la nueva Base Común Nacional, en el que participaron. La investigación aún revela la siguiente contradicción: incluso con un proyecto progresivo en la escuela, la referencia que utilizan los docentes para planificar sus asignaturas es la misma que se viene desarrollando durante muchos años en la red. Con la importancia que le atribuyen los docentes a EA, es una excelente estrategia para expandir la formación integral de los estudiantes de secundaria. Pero es necesario garantizar su lugar en el Proyecto Político Pedagógico y en las áreas del currículo y, para ello, la formación continua y permanente de los docentes debe ser parte central de cualquier reforma docente.

Palabras Clave: Educación ambiental, plan de estudios, tiempo integral, escuela secundaria.

INTRODUÇÃO

A nova reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória em 2016 e depois expressa na Lei N. 13.415/17, alterou a proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), N. 9.394/96, no que diz respeito a essa etapa da escolarização. A reforma prevê a flexibilização curricular tendo em vista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e certos itinerários formativos específicos, que devem ser definidos em cada sistema de ensino, com a obrigatoriedade das áreas das linguagens e da matemática, e a previsão das ciências da natureza, ciências humanas e da formação técnica e profissional, sendo uma parte de 60% para disciplinas obrigatórias definidas pela BNCC e 40% para que o aluno escolha uma área específica de seu interesse.

A Lei não explicita o número dos itinerários que cada ente federado deve incluir, mas aponta que se deve levar em conta a relevância para o contexto local e o atendimento das possibilidades dos sistemas de ensino.

No lançamento da reforma, em 2016, na divulgação do Governo Federal direcionadas aos jovens do Ensino Médio, se veiculou aos estudantes a liberdade que teriam na escolha dos seus itinerários formativos. Entretanto, segundo Kuenzer (2017), ao se considerar que o estudante desse período, ainda não tem clareza sobre a formação que deseja, o itinerário reduzido, também reduz as possibilidades de sucesso desses jovens em processos seletivos para áreas diferentes daquela que foi cursada. Para a autora,

[...] a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral (KUENZER, 2017, p. 336).

As análises sobre essa reforma são inúmeras e têm sido apontados inúmeros impactos negativos por diversos pesquisadores, sobretudo no que diz respeito ao aligeiramento da formação integral dos estudantes, mediante à ênfase dada ao ensino por competências, que se tornou centralizado nas propostas governamentais, em especial, na Base Nacional Comum, e também, mediante à redução dos itinerários formativos, pois os sistemas de ensino estaduais não são obrigados a ofertar disciplinas que abarque todos os itinerários. Sem a obrigatoriedade, não há a garantia do oferecimento de itinerários do interesse dos estudantes, aspecto que compromete a formação dos mesmos, podendo induzir à falta de interesse desses alunos, com consequências irremediáveis nos processos avaliativos e na evasão, problema comum no Ensino Médio.

Ademais, uma reforma que diminui a importância do ensino de humanidades poderá dificultar a inserção da Educação Ambiental (EA) e de outras diretrizes tão arduamente conquistadas no Brasil. A Educação ambiental é uma proposta que exige o diálogo com essas áreas. Ela é uma proposta interdisciplinar, voltada à construção de conhecimentos e valores para a sustentabilidade, cidadania e justiça ambiental.

Um aspecto importante a considerar nessa reforma, diz respeito à política de fomento à implantação da escola de tempo integral - uma modificação estrutural que amplia a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 horas anuais para mil horas (ou de quatro horas diárias para cinco horas diárias) na tentativa de implantar o modelo de ensino “de tempo integral”, tendo como intento futuro alcançar a carga anual de 1.400 horas

As escolas integrais visam atender à recomendação presente em meta do Plano Nacional de Educação (2014) e, nesse sentido, o currículo do Ensino Médio, está pactuado em parte com tais políticas, pois ainda são poucas tais escolas. Segundo a Meta 6,

[...] deveria ser ofertada, até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. O PNE, por sua vez, indica que escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação [...] (BRASIL, 2014, p. 97).

As escolas em tempo integral são aquelas que possuem jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais, e visam a melhoria da educação (BRASIL, 2014).

Com isso, tais escolas necessitam rever seus currículos. E é nesse sentido que as escolas integrais podem se apresentar como espaços de maior alcance para uma formação mais ampla, com o desenvolvimento curricular composto por diferentes áreas, como as Ciências da Natureza e a área da Formação humana, que envolve o ensino de História, Filosofia, Sociologia, por exemplo. Além disso, espera-se que, em tais escolas, a realização de outros componentes curriculares como projetos, pesquisas e ações práticas podem ser efetivados como parte do currículo escolar.

Com tais características, as escolas de tempo integral podem inserir em seus currículos as importantes diretrizes vigentes no Brasil, frutos de muita reflexão dos educadores brasileiros, como a da Educação Ambiental, aprovada em 2012, pela qual apresenta-se como um componente obrigatório a ser desenvolvido em todos os níveis de ensino.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, considerando a importância da EA na formação dos estudantes do Ensino Médio, com o presente trabalho busca-se analisar como os professores de biologia de duas escolas de tempo integral de MS compreendem a EA no currículo, no contexto pós reforma de 2017. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar a concepção de currículo, educação ambiental e Ensino Médio dos professores, e identificar como os docentes de Biologia participam e desenvolvem o currículo em suas práticas pedagógicas na escola.

DIRETRIZES CURRICULARES, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Historicamente, os currículos escolares se desenvolvem de forma intrínseca à sua constituição formal, portanto, estão ligados aos documentos que o objetivam nos sistemas de ensino, ou seja, por meio de suas diretrizes curriculares.

Dentre os documentos legais que regulamentam o currículo no Brasil, atualmente, a LDB é o parâmetro principal de orientação curricular. A LDB afirma em seu Art. 26 que, os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, mais a parte diversificada conforme a realidade local (BRASIL, 1996).

Nessa circunstância, a LDB determina que currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada. Assim, de acordo com essa norma, nas propostas curriculares devem estar previstos os processos de ensino e as avaliações da aprendizagem, as sequências ou organização dos conteúdos a serem trabalhados e os referenciais que podem servir como um norte aos professores - os agentes, que de fato, podem contribuir para um ensino contextualizado com a realidade dos educandos.

No que se refere ao currículo das diversas áreas do Ensino Médio no Brasil, inclusive a Biologia, diversas críticas vêm sendo realizadas ao caráter fragmentado, descontextualizado e conteudista presente nas ofertas das disciplinas ou áreas, que se apresentam fortemente voltadas para o vestibular. Com a chegada do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também devido às pressões sociais, várias recomendações têm ocorrido para uma melhor contextualização das disciplinas, bem como a incorporação de temas considerados importantes para a formação dos jovens, como direitos humanos, gênero, saúde e meio ambiente.

No contexto das Ciências da Natureza, o currículo da Biologia permite subsidiar as reflexões sobre o desenvolvimento dos processos físicos, químicos e biológicos acerca dos recursos naturais e suas interações, além de compreender os fenômenos do mundo vivo e a utilização da tecnologia como também a intervenção no meio ambiente, com atenção a uma visão crítica de mundo e a formação dos jovens para a tomada de decisões humanizadas voltadas ao desenvolvimento sustentável (LOPES, 2014).

A reflexão sobre o ambiente também se coloca como um desafio às demais áreas e disciplinas, pois como componente obrigatório, essencial e permanente da educação brasileira, a EA deve estar presente em todos os níveis da educação básica e ensino superior e em todas as áreas e disciplinas (BRASIL, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA) reconhecem em seu Art. 2º que,

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012).

Dada à característica da EA ser uma proposta advinda da sociedade, as suas diretrizes foram elaboradas por meio do diálogo e de assembleias democráticas e coletivas, atendendo à reivindicação de educadores, professores e pesquisadores brasileiros, sendo uma conquista dos segmentos educacionais e do meio ambiental.

Assim, as instituições de ensino devem promovê-la integralmente em suas propostas pedagógicas. Conforme vimos, anteriormente, no Artigo 8 da diretriz, a EA deve ser desenvolvida como prática educativa interdisciplinar em todos os níveis e modalidades de ensino. Com isso, a EA não deve ser implantada como disciplina, mas por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade. Neste caso, a interdisciplinaridade tem por objetivo a articulação da temática ambiental na disciplina e entre disciplinas. A articulação, segundo Fazenda (2008) visa objetivos, métodos e práticas que atribuam sentido aos conteúdos, tornando os conhecimentos articulados com a vida dos estudantes. Segundo a autora, ela parte do princípio do diálogo pedagógico entre as disciplinas respaldado no respeito ao contexto cultural.

No entanto, percebemos que o conceito e todo o referencial que sustenta teoricamente e metodologicamente a EA, parece estar esquecido com a nova reforma de 2017. As mudanças para o Ensino Médio têm gerado muitas dúvidas e inseguranças entre os professores, sobre o que ensinar em suas áreas específicas, aspecto que dificulta ainda mais o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar, indicada como tema transversal a todas as áreas do conhecimento.

Mas é necessário destacar que, o currículo também se vincula à sua constituição não formal, que envolve todos os contextos socioculturais da comunidade escolar em que é realizado e, também, todas as práticas que nele são desenvolvidas, devendo o mesmo ser pré-estabelecido em diálogo, sobretudo entre o professor e os seus alunos.

Com isso, conforme aponta Moreira (2007), também estão inseridas questões relativas à produção e reprodução dos conhecimentos que tradicionalmente são postos como os conteúdos curriculares.

O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”. Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (MOREIRA, 2007, p. 22).

Dessa forma, a Educação Ambiental é uma referência e está associada à sensibilização e a conscientização dos professores, sendo intrínseca à compreensão deles sobre o ambiente, na sua relação entre os elementos naturais e sociais, numa dinâmica de interação entre os aspectos culturais, éticos e históricos presentes na sociedade. Na Biologia, a EA é uma ação educativa que demanda a compreensão do ambiente, para além dos seus aspectos físico-biológicos.

Loureiro (2003) conceitua a EA como uma prática educativa e social cuja finalidade é a de construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes para com o meio ambiente que visa a realidade de vida e a atuação de atores sociais, individuais e coletivos. Na concepção de Loureiro (2003), a EA tenciona transformar uma realidade em que se vê, cada vez mais, a degradação socioambiental. Com esse sentido, transformar tem vários significados como: transmutar, converter, alterar, mudar de domínio, mudar de forma, transfigurar, ou seja, visa processos de mudança na realização da vida e de mudanças na reconstrução das identidades dos indivíduos. Para Loureiro e Torres (2014),

a formação de sujeitos escolares em um perspectiva crítica e transformadora requer investimento na elaboração e na efetivação de abordagens teórico-metodológicas que propiciem a construção de concepções de mundo que se contraponham às concepções de que o sujeito é neutro; de que a educação consiste em acúmulo e transmissão de informações; de que o conhecimento é transmitido do professor ao aluno em um via de mão única; de que a ciência e seu ensino são balizados por critérios positivistas, entre outras concepções fragmentadas de mundo (LOUREIRO; TORRES, 2014, p. 15).

Ao pensar a implementação de um currículo que contemple a Educação Ambiental, o pensamento de Paulo Freire é uma referência ao mostrar caminhos para a transformação social dos sujeitos, em suas realidades socioculturais. Na perspectiva freireana, o currículo pode ser entendido como um movimento circular que assume criticamente o dinamismo da subjetividade criadora em colaboração mútua entre os sujeitos, processo que segundo o pensador pode ser alcançado com o Círculo de Cultura (FREIRE, 2003).

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Os dados empíricos apresentados no texto foram coletados no final de 2018, em duas unidades escolares de Tempo Integral da rede estadual de Mato Grosso do Sul, sendo que o universo da produção dos dados é o da experiência de professores de biologia, com o currículo em Escolas de Tempo Integral, que desenvolvem a proposta “Escola da Autoria”, em Campo Grande, MS.

As duas escolas selecionadas na pesquisa são urbanas e atendem cerca de 500 (quinhentos) estudantes, que são acolhidos das diversas escolas municipais da região, pois estas oferecem somente o Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa que,

[...] tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começam a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais que por sua vez fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2007, p. 20).

A investigação foi dividida em três etapas. A primeira foi a coleta de dados por meio de um questionário com os professores de biologia das escolas, com os quais também buscamos entender a participação deles nas políticas de desenvolvimento do currículo a ser seguido nas escolas. O questionário aplicado foi construído no *google drive*, para facilitar a participação dos professores, com os quais mantivemos contatos durante as visitas realizadas nessas escolas. A segunda etapa constituiu-se da análise e interpretação dos dados do questionário, quando procuramos considerar os aspectos relativos ao processo e o contexto social no qual o currículo do Ensino Médio está sendo inserido, com ênfase nas concepções teórico-metodológicas da Educação Ambiental. A terceira etapa da pesquisa visou a produção de um subsídio para se pensar o currículo escolar, que foi baseado no Círculo de Cultura, de Paulo Freire.

Participaram 04 docentes colaboradores identificados com a sequência de números 1, 2, 3, 4. Esses professores têm diferentes tempos de atuação na área da educação, conforme está apontado no Quadro 1.

Quadro 1. Perfil dos Professores Colaboradores da Pesquisa

Professor	Tempo de magistério	Tempo de atuação na escola	Idade	Formação
1	5 anos	4 anos	26	Licenciatura em Biologia e mestrado em Ensino de Ciências
2	4 anos	1 ano	31	Licenciatura em Biologia e Especialização
3	12 anos	3 anos	42	Pedagogia, licenciatura e bacharelado em Biologia
4	2 anos	2 anos	25	Licenciatura em Biologia

Fonte: VITORINO, 2019.

Nesse raciocínio, retomamos os dados da primeira etapa para a realização de uma reflexão complementar a que foi efetuada.

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir, os resultados alcançados com a investigação e a reflexão nossa sobre alguns dos aspectos, que consideramos importantes na reflexão sobre a inserção da EA no currículo do Ensino Médio, utilizando as contribuições dos professores participantes da pesquisa. Primeiramente, contextualizamos a situação da pesquisa, no qual desponta as Escolas da Aatoria, uma proposta presente no Mato Grosso do Sul e, posteriormente, apontamos e refletimos as concepções dos professores sobre o currículo e a EA.

As Escolas da Aatoria

No universo de 27 (vinte sete) escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da cidade de Campo Grande/MS com Tempo Integral, 02 (duas) delas foram campo de nosso estudo. Essas escolas, nas suas propostas apresentadas nos Projetos Políticos Pedagógicos, se mostraram inseridas na oferta do Ensino Médio em Tempo Integral cujo modelo adotado pelo Mato Grosso do Sul (MS) é similar ao do estado de Pernambuco (PE), que em sua proposta visa o protagonismo juvenil, na qual possuía disciplina eletiva chamada Projeto de vida.

A proposta do MS foi adaptada, recebeu o nome de Escola da Aatoria e teve orientações do Professor Doutor Pedro Demo para o seu desenvolvimento. A proposta tem entre suas ações a oferta de disciplinas eletivas, a produção científica de artigos, tanto pelos estudantes, quanto pelos professores. Cada Escola da Aatoria tem um total de 02 (dois) professores de Biologia, disciplina base desses docentes. Além disso, esses professores devem assumir uma disciplina eletiva.

As Escolas da Aatoria de MS possuem como pressupostos a aprendizagem autoral e a pesquisa como meio para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, esse modelo de escola propõe que o professor assuma a função de mediador do conhecimento. Segundo Demo (2018), a aprendizagem autoral é motivada por fatores externos, como: pesquisar, elaborar, ler, estudar, argumentar, fundamentar e outros. Assim, as Escolas da Aatoria possuem como “jargão pedagógico”: educar pela pesquisa.

Na proposta dessas escolas, objetiva-se trabalhar interdisciplinarmente e com problematizações amplas, como forma de evitar dar maior importância a algumas disciplinas e relacionar os saberes de cada disciplina (DEMO, 2018).

Com tais características é possível afirmar que a EA pode ser considerada uma proposta estratégica para alcance desses objetivos.

Concepções de Currículo e de Educação Ambiental: (des)caminhos de uma proposta de perspectiva socioambiental

Ao indagarmos os professores sobre como entendiam o currículo, sobretudo no Ensino Médio, três deles indicaram que o currículo se manifesta em todas as atividades relativas à aprendizagem escolar, organizados para orientar as ações educativas e, ainda, as formas de executá-las, incluindo as suas finalidades. Um dos professores participantes pontuou o currículo como um conjunto de ações propostas pela escola, pelas quais identificam os caminhos para a orientação da prática dos professores.

As respostas dos professores colocam em destaque o currículo como uma proposta a ser construída de forma democrática na escola. Tais reflexões sobre um currículo democrático, assim como as suas finalidades trazem questionamentos sobre os conteúdos a serem estudados, as experiências de aprendizagem escolares a serem vivenciados, os planejamentos pedagógicos, os objetivos e metas a serem alcançados e seus processos avaliativos. Tem, portanto, papel central na escola, conforme aponta (MOREIRA, 2007),

O currículo é, entre outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos os que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração. O papel do educador no processo curricular no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos artifices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e o desenvolvido, quanto o currículo oculto. Daí a nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar, criticar e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (MOREIRA, 2007, p. 19).

O currículo, ao se tornar o “coração” da escola, de sua comunidade escolar, atribui uma função também central ao professor e, dessa forma, todos os docentes devem assumir a responsabilidade com a proposta assumida pela escola. Tal pressuposto indica que a implementação da EA no currículo escola, demanda uma reflexão sobre o seu projeto pedagógico.

Quando buscamos compreender as concepções dos professores, tínhamos a hipótese de que poderíamos encontrar subsídios para caracterizar um currículo oculto⁴ para a EA na escola, sobretudo pela ausência da discussão do tema ambiental nela, ou mesmo pela abordagem acrítica dessa temática. No entanto, percebemos que os professores compreendem a dimensão e a importância da EA, mesmo não a referendando de maneira formal na escola.

Constatamos que os professores da escola compreendem o currículo de forma ampliada, embora com grandes dúvidas em relação ao conteúdo a ser definido, o que nos remete ao que Macedo e Lopes (2011, p. 19) apontam: não é possível responder o que é currículo “[...] apontando somente para algo que lhe é intrinsecamente característico”, pois é preciso considerar os sentidos de tal termo, “sempre parciais e localizados historicamente.”, pois é relevante compreender o currículo, a partir dos termos que lhe foram atribuídos historicamente, posto que o currículo se constitua num processo de reformulação constante (MACEDO; LOPES, 2011).

Sacristán (2000) também enfatiza que os currículos são:

Uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir valores, que orientam as opções implícitas no mesmo, esclarecer o campo em que desenvolve condicionado por diversos tipos de práticas, etc. exige uma análise crítica que o pensamento pedagógico dominante tem evitado. (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O autor define ainda o currículo como “a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através

deles se realizam os fins da educação do ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Com isso, Sacristán indica que ao querer reduzir os problemas educacionais às questões meramente técnicas, ocorre:

[...] uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo em seu conteúdo estão presentes no mesmo. O currículo em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, em uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social, e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso a partir de um nível de análise político social quanto. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

O currículo tem suma importância para ampliar e significar as experiências das aprendizagens de uma comunidade escolar, se forem considerados os seus contextos, sobretudo os locais. O currículo deve contribuir para a construção da identidade da escola e, ainda, evidenciar a partir das individualidades, as transformações do sujeito a partir da sua função social, uma ponte entre a sociedade e a escola, um campo prático e um plano educativo (SACRISTÁN, 2000).

Ana Maria Saul (2010), com base na obra Educação na Cidade (1993), de Paulo Freire, aponta que o currículo se concretiza numa relação política, em que teoria e prática se complementam. O Currículo é, nessa acepção freireana, a política, teoria e prática do que fazer na educação, nos espaços e nas ações que ocorrem fora desse espaço, numa perspectiva crítica transformadora (SAUL, 2010).

Ao questionarmos: Quais seriam as principais funções de um currículo do Ensino Médio? As respostas remetem às seguintes ações:

- 1- Estabelecer diretrizes para a efetivação do trabalho docente com os alunos.
- 2- Organização do conhecimento escolar
- 3- Dar uma visão ampla dos conteúdos e suas particularidades.
- 4- Nortear as ações do professor nos conteúdos que devem ser tratados em cada ano.

O currículo não pode ser algo fixo, pois deve ser construído de acordo com a realidade em que o estudante está inserido. Na perspectiva da maioria dos professores, o currículo objetiva desenvolver as dimensões formativas a serem preparadas pelo docente. Com isso, ao considerarem as funções do currículo por meio de diretrizes para o trabalho docente, na organização do conhecimento, para dar visão ou norte para as ações educativas estão refletindo a função diretiva do currículo em um sistema formal de ensino.

No entanto, para além das proposições formais do currículo é necessário pensar nas relações que nele são estabelecidas. Assim, observa-se a afirmação:

[...] a acepção do currículo como um conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas conseqüências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência (SACRISTÁN, 2000, p. 43).

Sacristán (2000) destaca que o currículo, embora deva ser planejado, não pode ser algo fixo, pois deve ser moldado mediante a realidade em que o estudante está inserido, e, contextualizado com o ambiente em que ele frequenta. Nessa concepção, o currículo ganha uma nova dimensão, a dimensão do contexto no qual ele se realiza.

E, conforme aponta Moreira (2007), no currículo também estão inseridas questões relativas à produção e reprodução dos conhecimentos que tradicionalmente são postos como os conteúdos curriculares. Tais aspectos, Moreira assim discute:

O currículo constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer que os primeiros constituem as origens dos segundos. Em outras palavras, os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”. Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; ; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (MOREIRA, 2007, p. 22).

Na perspectiva da Escola da Autoria, torna-se essencial que os professores que participam da proposta da sua escola compreendam que as transformações curriculares em curso são transformações de caráter educacional, como também social e cultural, o que não é possível sem uma formação continuada em serviço, regrada com condições efetivas para a prática dos professores envolvidos. Ou seja, é preciso oferecer condições para uma efetiva participação dos professores na gestão e nos processos de sua formação.

Tais questões estavam claramente presentes nos referenciais do Pacto para o Ensino Médio. Segundo essa proposta, que foi abortada com a reforma, para se atingir os objetivos de melhoria do Ensino Médio, no sentido de oferecer aos alunos as amplas funções dessa modalidade de ensino, o currículo deveria se apresentar em três dimensões: a primeira - uma dimensão prescritiva ou formal que, nos faz compreender ser o mais planejado e utilizado nas escolas, pois é idealizado antes do contato direto entre professores e estudantes do EM, ele é evidenciado nas diretrizes curriculares (nacionais, estaduais e municipais), assim ele se constitui de um conjunto de conhecimentos, ou seja, conteúdos que o sistema e as escolas entendem como importantes para o aprendizado em cada disciplina. A segunda dimensão é o currículo real, um conjunto de conhecimentos prescritos pelas instituições de ensino, ganha efetividade no “chão” da sala de aula, nas relações entre professores e estudantes, ou seja, as adaptações e estratégias, que os professores fazem com o objetivo de contextualizar a cultura regional local e o melhor método para atingir o aprendizado. A terceira dimensão segundo os referenciais do Pacto, é a do Currículo oculto, sendo ele composto de todos os saberes e aprendizados, que não estão prescritos nas diretrizes e que podem afetar o estudante de forma negativa ou positiva. Nesse currículo, estão os conhecimentos trazidos de fora do ambiente escolar e se manifestam como posturas e comportamento adquiridos da família e das relações externas, sua cultura, seus saberes de acordo com a regionalidade (SIMÕES; SILVA, 2013). Na proposição do Pacto, a participação dos professores para a definição da intencionalidade educativa do currículo era exigência. Na nova reforma isto não ocorreu.

Na terceira indagação realizada aos professores buscamos compreender o que eles consideravam importante não faltar no currículo da Biologia, no contexto atual em que novos pressupostos curriculares estão sendo redefinidos na Rede Estadual de MS. Para tal questão as respostas foram as seguintes:

- 1- Considero importantes os temas transversais, os métodos científicos, os conceitos biológicos básicos para o entendimento dos fenômenos cotidianos.
- 2- Estudo da citologia, seres vivos, genética, ecologia, doenças, etc.
- 3- Meio ambiente e a saúde.
- 4- Estudo dos biomas, animais e plantas, estudo do corpo humano em geral (anatomia e fisiologia), Biologia celular, foco especial em doenças sexualmente transmissíveis e doenças emergentes.

As respostas dos professores remetem à inserção de questões de contexto e diz respeito a um

[...] movimento relacional do currículo com o contexto, sujeitos, interesses e valores [que] nos permite avançar para a compreensão deste como práxis, que abarca em si um enfoque processual, ou seja, de “configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado de diversas intervenções que neles operam(SACRISTÁN, 2000, p. 131).

No quarto item indagamos se os professores consideravam necessária a inserção da Educação Ambiental no currículo. Na maioria das respostas, a EA foi considerada importante, para todas as etapas de ensino desde a educação básica, inclusive para o ensino superior, e o Professor 1, ao indicar a importância da EA, apontou sua função de despertar o protagonismo juvenil, conforme previsto pela Escola da Autoria. Diante das respostas, podemos afirmar que EA é uma proposta que tem o respaldo entre os professores, sendo considerada importante no currículo do Ensino Médio.

No que se refere ao quinto item, pelo qual buscamos investigar como deveria ser a prática docente para atender o Ensino Médio, quando uma escola opta pela inserção da educação ambiental em seu projeto pedagógico. Dois professores responderam que a mesma deve ser desenvolvida através de atividades que envolvam outras áreas de conhecimento. Um dos professores indicou atividades práticas e o outro apontou o desenvolvimento de projetos.

No entanto, tais ações precisam ser realizadas de forma permanente no cotidiano de sala de aula. A sala de aula é o espaço de maior relação estabelecida entre professores e alunos isto, de certa forma, nos preocupa. No que se refere a interdisciplinaridade, segundo Morin (2005), a mesma supõe uma reflexão a partir do pensamento complexo, o que de acordo com pensador exige religar o que está isolado, para se ter a visão do todo, do mundo globalizado e interligado, para assim compreender os problemas “multifuncionais”, compreender o pensamento, e assim conceber o pensamento e a “relação entre o todo e as partes” (RIBEIRO, 2011, p. 3-6 apud MORIN, 2005, p. 59).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) reforçam sua implementação, no contexto da interdisciplinaridade, de uma prática integrada, numa dimensão socioambiental. Compreendemos que em tempo integral, em modelos voltados para a inclusão dos estudantes, isto se mostra viável, pois a EA pode ser uma estratégia pedagógica associada ao desenvolvimento de valores e aprendizagens dos estudantes.

Ao perguntarmos ao grupo de professores de biologia, como avaliam a nova proposta curricular da Base Nacional Comum, constatamos nas respostas que os professores pontuam sua importância *para diminuir as discrepâncias presentes num currículo nacional*, conforme indica o Prof. 1. Embora, também apontem para a necessidade de ajustes (Prof. 2 e Prof.4). Entretanto o Prof. 3, indica: que *o problema não é o método e sim a falta de comprometimento da maioria dos estudantes. O aluno comprometido em qualquer método ou proposta consegue aprender*. Com essa fala, o prof. 3 destaca uma questão específica da prática docente que, neste caso, o incomoda, revelando que uma reforma de diretrizes curriculares deve ser acompanhada de uma reforma que melhore as condições da prática dos docentes, sobretudo, as que permitem rever as relações que são estabelecidas nas escolas.

Detectamos que a preocupação dos professores é com os conteúdos escolares, sendo estes,

[...] em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que, todos atuamos o que nos torna diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. Ora, é o coração da escola, como se poderá ser único para todas as escolas do Brasil? (MOREIRA, 2007, p. 19).

E no movimento político adotado pelo MEC e pelas Secretarias de Educação a participação de educadores não se mostrou suficiente e muitas questões não foram de fato refletidas, portanto, não foram resolvidas, sobretudo o fato de que não é possível propor um currículo sem considerar o contexto cultural dos estudantes e a sua regionalidade. O documento BNCC, pouco pontua sobre os contextos presentes em todo o território brasileiro, muito menos a necessidade de que o currículo deva ser dialogado democraticamente com a comunidade escolar, embora o MEC tenha afirmado no texto inicial de construção da BNCC (2016), que:

Ocorreu amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação aos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras. (BRASIL, 2016, p. 5)

Quanto à possibilidade de uma organização e sistematização curricular, em nível nacional, Pacheco (2004) afirma:

Num currículo totalmente nacional, dado que não há espaço para as decisões curriculares de professores aluno, nem tão pouco com contextos regionais e locais, a escola coloca-se no centro da transmissão de conhecimento, sustentado pela determinação de conteúdos quanto pela previsão dos resultados marcadamente cognitivos, identificando palavras mágicas dos objetivos de aprendizagem das competências (PACHECO, 2004, p. 4).

A participação dos professores nas reflexões da BNCC foi outra indagação realizada, cujas respostas evidenciaram que somente um dos professores participou de duas discussões promovidas pela Secretaria de Educação, em sábados letivos. O professor 2 apontou que participa das discussões específicas da área para a BNCC, e, os demais indicaram que não participaram. As respostas evidenciam a pouca participação em torno da BNCC. Além disso, nos leva a refletir sobre a qualidade dessa participação.

Essa discussão não pode se restringir aos conteúdos e às competências relacionadas às áreas específicas do conhecimento, pois exige estudos e reflexões sobre a escola e seu contexto (local e global), o público e as suas necessidades. E não percebemos, com as falas dos professores, um debate efetivo em torno dessas questões e de outras presentes em uma reforma curricular.

Macedo (2015) alerta para o fato de que o documento da Base Nacional Comum, impõe a necessidade de uma discussão sobre os sentidos do direito público subjetivo, voltados à reformulação dos “direitos de aprendizagem e ensino”. Infere que é preciso articular tais sentidos, com os objetivos da aprendizagem. A base aparece como uma proposta pautada na educação de qualidade, comprometida com a justiça social e democrática. Macedo reforça a temática dos direitos de aprendizagem da seguinte forma:

Julgo que a retomada [mesmo que de forma sucinta] desses textos, explicita um dos sentidos em disputa na defesa das BNCC e que teria levado às entidades da área a apostar na expressão “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. A fala de alguns acerca da necessidade de uma definição normativa desses direitos, para que os sujeitos possam exercer o seu direito subjetivo à educação [agora, de qualidade], é um outro indicativo (MACEDO, 2015, p. 6).

Mas, conforme indica Loureiro e Torres, é no contexto concreto que podemos aliar a teoria e a prática, proposta essa defendida também por Paulo Freire. Para o pesquisador, tendo o movimento e a transformação de traços constitutivos, não há práxis autêntica fora da unidade dialética, ação reflexão, teoria-prática (LOUREIRO; TORRES, 2014).

Com base nisso, a oitava questão visou à compreensão sobre como os professores definem/escolhem os conteúdos e as atividades desenvolvidas na disciplina Biologia. As respostas apontam: o referencial curricular para estabelecer os conteúdos mais importantes para dar enfoque (prof. 1); julgando os assuntos que considero mais importante para a compreensão do cotidiano do aluno, pois o tempo é pouco; de maneira inter e transdisciplinar, os conteúdos são propostos com áreas diferentes, utilizando o referencial (prof. 3); de acordo com o referencial teórico e sempre baseio minhas atividades pelo livro didático.

Percebemos com as respostas, a importância dada ao Referencial Curricular do Ensino Médio do Estado de MS/2012 e o livro didático. Mas, é preciso observar que, por ser uma escola de tempo integral, uma definição coletiva do currículo se faria fundamental, sobretudo porque esta proposta supõe disciplinas eletivas. Muitas das disciplinas eletivas são específicas, como Robótica, Sustentabilidade e Projeto de Vida, mas pouco se sabe sobre como essas propostas são elaboradas.

A Escola da Autoria da SED/MS supõe uma proposta pedagógica inovadora da escola e, segundo seus pressupostos, deve ser implementada com a formação continuada aos professores. Mas diante da ausência de uma formação continuada consistente e permanente no âmbito da proposta, o que se revelou entre os professores da pesquisa foi a importância dada ao mesmo referencial que as demais escolas utilizam. Entendemos que uma proposta com objetivos tão amplos como a Escola da Autoria, deveria garantir uma formação continuada consistente aos professores que dela participam.

Se nessa proposta também há a inserção da EA, se faz necessária uma reflexão aprofundada sobre a potencialidade dessa proposta para a construção desse currículo especial. Conforme assinala Loureiro e Torres (2014), a formação continuada deve integrar todo um conjunto de formação e preparo dos professores, sobretudo, quando se pensa em inserir a EA nas escolas brasileiras.

Também é necessário dar condições efetivas para que essas formações possam dar suporte ao trabalho do professor, além de recursos para a infraestrutura das escolas para que as condições do trabalho pedagógico estejam presentes.

Nas Escolas de TI, a EA ainda poderia estar presente em disciplinas eletivas, voltadas à sustentabilidade socioambiental, conforme as necessidades regionais. Além disso, as unidades escolares podem desenvolver projetos variados como os de conservação da água, do seu reuso, entre tantos outros projetos que podem ser executados na escola de TI. A EA pode ser desenvolvida de inúmeras formas, com ações de teatro de consciência ambiental ou em projetos de conservação dos córregos, das unidades de conservação de Campo Grande, ou mesmo enfocando os problemas socioambientais presentes nas comunidades.

A décima primeira questão solicita a opinião dos professores sobre o Referencial Curricular do EM do MS, posto que o mesmo estava sendo utilizado como documento norteador dos currículos desses professores. As respostas enfatizam: que ele atende boa parte das expectativas. Mas o ENEM cobra conteúdo em um nível de profundidade que às vezes parece que o currículo estabelecido não bate com o que é cobrado (prof. 1); Alguns conteúdos são propostos no ano errado (prof. 2); Dão uma visão boa dos conteúdos de biologia...(prof. 3); é adequado para a idade cognitiva dos alunos, só que em minha opinião, os estudos de Biologia Celular deveriam ser trabalhados no terceiro ano (prof. 4).

Os professores, neste caso, enfatizam novamente os conteúdos específicos da biologia e a importância que atribuem ao referencial que utilizam. Reforçam ainda, a preocupação com o que entendem como conteúdo fundamental para a área. O Referencial Curricular do Ensino Médio do MS foi elaborado em 2012, indica a perspectiva interdisciplinar para pensar os conteúdos da área. Mas essa abordagem não é de fato refletida pelo material, fato que explica o que dizem os professores ao pontuarem o distanciamento do ENEM. Os professores indicam ainda que o mesmo cumpre parte das expectativas, embora seja um documento desatualizado.

Este referencial de 2012 está em oposição ao que é proposto no Pacto do Ensino Médio e nos referenciais do Ensino Médio, documentos que relativizam os conteúdos específicos e atribuem grande valor à interdisciplinaridade para ensinar a biologia.

É preciso lembrar que um documento curricular não se faz suficiente, pois concordamos com Pacheco (2004, p. 49), quando ressalta que, “as reflexões e reelaborações de um currículo são processos contínuos a ocorrer considerando os diferentes contextos, devem assim atender às suas especificidades e suas regionalidades”.

Embora nesse contexto, a EA possa ser uma importante estratégia, na prática ela passa a ser uma opção e não um elemento obrigatório da educação brasileira. Os fatos evidenciam um não lugar, o não interesse pela implementação da Educação Ambiental no Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas últimas considerações externamos para o “não lugar da Educação Ambiental no Currículo de Biologia do Ensino Médio, Pós-Reforma de 2016”. A reforma dificultou a inserção da EA no currículo desse nível de escolaridade. E, mesmo com as possibilidades presentes em uma escola integral, não há garantia de avanços, se não ocorrerem efetivos investimentos na formação e na prática dos professores e gestores.

Identificamos com a pesquisa que os professores reforçam a importância da inserção da EA no currículo de Ensino Médio, revelando que sua proposta poderá contribuir significativamente da construção do currículo. Indicam ainda, que em relação

à Base Nacional Curricular Comum, pouco sabem a respeito, pois poucos participaram de discussões e ou reflexões sobre o assunto. E se considerarmos o conjunto total das escolas de ensino médio, corre o risco de ocorrer a priorização das áreas da matemática e das linguagens, uma consequência desastrosa da BNCC.

Ainda vimos, que os documentos oficiais do currículo de biologia do Ensino Médio que foram produzidos nas últimas décadas estão esquecidos, nem mesmo foram refletidos em profundidade nas escolas. Os professores mostraram, que conhecem o referencial do estado do Mato Grosso do Sul de 2012 e, demonstraram o seu uso até o momento da investigação. Com isso, mesmo com um projeto de Escola de Tempo Integral, que visa grandes transformações na escola como é o proposto na autoria dos estudantes, o currículo utilizado é o da definição de conteúdo e habilidades por meio de lista, o que não é coerente com a Nova Base Nacional Comum Curricular.

Verificamos também que a EA não é parte permanente do currículo da escola, embora tenha sido citada como nas práticas, sobretudo de um dos participantes da pesquisa. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA não estão sendo consideradas no Ensino Médio, segundo a norma.

Compreendemos que para melhorar a proposta das Escolas da Autoria, faz-se necessário rever e refletir estes referenciais, inclusive aquele que trata dos temas transversais. Com isso, a formação continuada é desejável, sendo ainda preciso garantir as condições de trabalho dos professores. O que presenciamos, é que mesmo em Escolas da Autoria, não há garantia para uma formação continuada e em serviço.

A Escola de Tempo Integral tem objetivos diferentes e ampliação de carga horária. Neste sentido, faz-se necessário repensar o seu currículo para além das áreas da matemática e das linguagens, o que evita o problema do aligeiramento do currículo, consequência desastrosa da BNCC. É importante considerar as especificidades de currículo dessa escola, observando, inclusive o currículo oculto nela existente, e não somente uma lista de conteúdos e habilidades. De uma forma planejada, com informações e uma construção coletiva e democrática, pode-se chegar aos conteúdos e métodos de ensino adequados a uma formação integral dos estudantes.

A EA pode ser uma excelente estratégia para ampliar a formação integral do aluno dessa escola, podendo ser contemplada em todos os componentes curriculares e não somente no ensino da biologia. Mas, na construção e implementação dos currículos, é necessário garantir o seu lugar, ou seja, a mesma deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico e deve ser discutida amplamente no currículo das áreas, aspecto não observado na pesquisa.

A falta da EA, além de não contemplar à luta dos professores brasileiros, que se uniram pelo objetivo de construir diretrizes específicas para esse fim, põe em risco o futuro desses jovens e de uma sociedade que não compreende o ambiente e sua dinâmica de equilíbrio, enfim, que não percebe a necessidade de manter os recursos naturais - base material da produção econômica da sociedade e que está alheia aos interesses de grupos e classes dominantes que impedem a justiça socioambiental.

Para garantir um currículo mais coerente com as necessidades de aprendizagem dos jovens e mais coerente com a vida social, sugerimos um diálogo sobre o currículo na escola. Na proposta freireana, o círculo de Cultura é uma alternativa que se apresenta como uma ação seja capaz de eleger temas curriculares geradores que tenham significados para a comunidade escolar envolvida e possam, de fato, contribuir com uma formação integral dos estudantes.

Finalmente, enfatizamos que os resultados e a discussão aqui apresentados não são concludentes e nem se esgotam. Pelo contrário, precisam ser sempre analisados, atualizados,

revistos, refletidos e acompanhados sob a dinâmica da transformação da sociedade e da própria escola, como ainda, a formação de jovens protagonistas exige uma escola protagonista. Esperamos que esse trabalho seja utilizado para pensar e repensar a prática pedagógica.

NOTA

4 Segundo Silva (2015) o que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa de alguma forma desarmá-lo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas/SP: Editora Papirus, 2007, p. 20.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.2 de 15 de junho de 2012**: diretrizes nacionais curriculares para a educação ambiental. Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Lei Nº 9795, 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, de 28/04/1999.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, Edição Extra, Seção I, p. 1, 2014.
- DEMO, P. Escolas da autoria: aprendizagem autoral do estudante como foco. *In*: DAHER, A. F. B.; DE ANDRADE, E. M, DAMACENO, E. P. (org.). **Pesquisa e autoria nas vozes dos professores de Mato Grosso do Sul**: [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/institucional/publicacoes-2/> Acesso em: 20 set. 2020.
- FAZENDA, I. **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo, SP: Cortez, 2008, p. 19-22.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1993, p. 144.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- LOPES, D. **Formação de professores do ensino médio**: ciências da natureza: pacto pelo fortalecimento do ensino médio. Curitiba: UFPR, 2014, p. 32.
- LOUREIRO, C. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Revista Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 8, n. 1, p. 37-54, 2003.
- LOUREIRO, C.; TORRES, J. **Educação ambiental**: dialogando com Paulo Freire. São Paulo/SP: Cortez, 2014, p. 15.

- MACEDO, E. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez, 2015.
- MACEDO, E.; LOPES, A. C. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.
- MOREIRA, A. **Indagações sobre currículo, conhecimento e cultura**. Brasília/DF: Ministério da Educação-MEC: Secretaria da Educação Básica, 2007, p. 19-22.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre/RS: Editora Meridional/Sulina, 2005, p. 13.
- PACHECO, J. **Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares: Universidades do Ninho**. Porto: Editora do Porto, 2004. p. 4.
- RIBEIRO, F. Edgar Morin, o pensamento complexo e a educação. **Caderno de Prod. Acadêmica: Pós-Graduação**. Vitória, ES, v. 17, n. 2, p. 3-6, jul./dez., 2011.
- SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Artmed, 2000, p. 10-17.
- SAUL, A. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2010. 109 p.
- SILVA, T. T. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2015. 79 p.
- SIMÕES, C.; SILVA, M. **Formação de professores do ensino médio: o currículo do ensino médio, seus sujeitos e desafios da formação humana e integral: caderno pacto do ensino médio**. Curitiba: UFPR, 2013., p. 6.
- VITORINO, J. A. **O lugar da educação ambiental no currículo do ensino médio pós-reforma 2016: de acordo com a concepção e participação dos professores de biologia**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2019.