

# A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO TEMA TRANSVERSAL NO ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES

*The Environmental Education as transversal theme in secondary education in perspective of teachers*

*La Educación Ambiental como tema transversal en educación secundaria en la perspectiva de los maestros*

**MARIA GUIOMAR CARNEIRO TOMMASIELLO**  
Universidade Metodista de Piracicaba

**ERILDA MARQUES PEREIRA DA ROCHA**  
Universidade Federal de Uberlândia

**ELÂNIA MARIA MARQUES BERGAMASHI**  
Secretaria de Educação de Goiás

**RESUMO** Os temas transversais foram introduzidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1997, não como áreas de conhecimentos específicos, mas como conteúdos a serem ministrados no interior das áreas estabelecidas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de janeiro de 2012), a Educação Ambiental é um componente curricular obrigatório também a ser trabalhado de forma transversal. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012), a inserção da Educação Ambiental deve se dar: i) pela transversalidade; ii) como conteúdo de disciplina ou iii) pela combinação dos dois. O objetivo deste artigo é apresentar dados de uma pesquisa empírica que se propôs a investigar a implementação das diretrizes em escolas do Ensino Médio de dois estados brasileiros – Minas Gerais e Goiás – na perspectiva de docentes. Os professores, em geral, desconhecem as orientações dos documentos oficiais. A inclusão do tema transversal Educação Ambiental se resume a poucos projetos realizados nas escolas, fora da sala de aula, tais como horta, compostagem, reciclagem e feiras de ciências. Os temas transversais são mais uma tentativa frustrada de articulação entre as disciplinas, a continuar as atuais condições de trabalho dos professores, a formação não adequada, a falta de recursos e empenhos que garantam a implantação das diretrizes e a sua continuidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO AMBIENTAL; TEMAS TRANSVERSAIS; DIRETRIZES CURRICULARES.

**ABSTRACT** The transversal themes were introduced in the National Curricular Parameters for Fundamental Education in 1997, not as areas of specific knowledge, but as content to be taught within of the established areas. The National Curriculum Guidelines for Secondary Education (Resolution CNE/CP nº 2 of 30 January 2012) the Environmental Education is a compulsory curricular component also being worked as transversal way. In the Curricular Guidelines for Environmental Education (Resolution nº 2 of 15 June 2012) the incorporation of environmental education should be given: i) by the transversal way; ii) as a content of discipline or iii) a combination of the two. The objective of the work is to present data from an empirical research which proposal was to investigate the implementation of the guidelines in secondary schools in two Brazilian states – Minas Gerais e Goiás –, from the perspective of teachers. Teachers generally unaware the guidelines of the official documents. The inclusion of transversal theme Environmental Education comes down to a few projects carried out in schools, outside the classroom, such as garden, composting, recycling, science fairs. The transversal themes are another failed attempt of articulation between disciplines, to continue the current working conditions of teachers, the inadequate training, lack of resources and endeavors to ensure the implementation of the guidelines and its continuity.

**KEYWORDS:** ENVIRONMENTAL EDUCATION; TRANSVERSAL THEMES; CURRICULUM GUIDELINES.

**RESUMEN** Los temas transversales se introdujeron en los Parámetros Curriculares Nacionales para la Educación Primaria en 1996, no como áreas de especialización específica, sino como contenido a ser enseñado en lo interior las zonas establecidas. Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria (Resolución nº 2 de 30 de enero de 2012) la Educación Ambiental es un componente curricular obligatoria también a ser trabajado de forma transversal. En las Directrices Curriculares para la Educación Ambiental (Resolución nº 2, de 15 de junio de 2012) la incorporación de la Educación Ambiental se debe dar: i) por su forma transversal; ii) como un contenido de disciplina o iii) una combinación de los dos. El objetivo del trabajo es presentar los datos de una investigación empírica con lo propósito de investigar la implementación de las directrices en las escuelas secundarias en dos estados brasileños – Minas Gerais e Goiás –, en la perspectiva de los maestros. Los maestros en general desconocen las directrices de los documentos oficiales. La inclusión del tema transversal Educación Ambiental se resume a unos pocos proyectos llevados a cabo en las escuelas, fuera del aula, como en lo jardín, compostaje, reciclaje, ferias de ciencias. Los temas transversales son un intento a más frustrado de articulación entre las disciplinas, a continuar las actuales condiciones de trabajo de los docentes, la formación inadecuada, la falta de recursos y esfuerzos para garantizar la aplicación de las directrices y su continuidad.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN AMBIENTAL; TEMAS TRANSVERSALES; DIRECTRICES CURRICULARES.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco a inserção dos conhecimentos relativos à Educação Ambiental nos currículos do Ensino Médio pela *transversalidade*. Busca, por meio de uma pesquisa empírica, investigar os conhecimentos sobre o tema e sobre o processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental em escolas do Ensino Médio de dois estados brasileiros – Minas Gerais e Goiás –, na perspectiva de docentes.

Os temas transversais foram introduzidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em 1996, não como áreas de conhecimentos específicos, mas como conteúdos a serem ministrado no interior das áreas estabelecidas. O tema transversal “Meio Ambiente” tem o objetivo de priorizar e contextualizar questões referentes ao meio ambiente de acordo com as realidades locais e regionais.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012), a Educação Ambiental é um componente curricular obrigatório também a ser trabalhado de forma transversal. Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental instituídas em 2012, a inserção da Educação Ambiental deve se dar: i) pela transversalidade; ii) como conteúdo de disciplina ou iii) pela combinação dos dois.

Conceitos como contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade não são novos, uma vez que estão presentes em documentos curriculares oficiais e não oficiais anteriores à LDB – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); mas, nessa lei, a interdisciplinaridade e a contextualização (assegurando a transversalidade) formam o eixo organizador de sua doutrina curricular.

A contextualização, associada à interdisciplinaridade, foi divulgada pelo MEC como princípio curricular central dos Parâmetros capaz de produzir uma revolução no ensino (LOPES, 2002). E os temas transversais, segundo o MEC, traduzem preocupações da sociedade brasileira correspondendo a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana.

Portanto, faz quase 20 anos que esses conceitos, presentes nos Parâmetros e nas Diretrizes e em outros documentos, circulam nas escolas de forma sistemática.

Mas pode-se afirmar que os professores têm familiaridade com esses documentos e conceitos, em especial, com o de transversalidade? Quais são os seus conhecimentos, impressões, dificuldades em relação aos Parâmetros e às Diretrizes e ao tema transversal Educação Ambiental? Quais práticas transversais de Educação Ambiental são implementadas nas escolas? Na tentativa de responder às perguntas, fomos às escolas e questionamos os professores do Ensino Médio para verificar as tendências e os desdobramentos institucionais das novas Diretrizes, bem como conhecer os trabalhos de Educação Ambiental realizados.

A primeira parte do texto é dedicada à história do Ensino Médio no país e aborda os movimentos que levaram à elaboração dos Parâmetros Curriculares e das Diretrizes que configuram o discurso oficial, com a inserção de algumas críticas feitas aos documentos. Em seguida, buscamos entender o conceito de transversalidade trazendo autores que tratam da temática. As ideias dos professores foram obtidas a partir de uma pesquisa descritiva na qual se fez uso da aplicação de um questionário semiestruturado a professores de escolas públicas dos dois Estados participantes da pesquisa – Minas Gerais e Goiás. A análise evidenciou as tendências sobre as possibilidades e dificuldades do tratamento transversal da Educação Ambiental, os desafios para a implantação das Diretrizes e nos deu indicações sobre quais temas devem continuar na agenda de debates.

## **O ENSINO MÉDIO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Na história recente do Ensino Médio brasileiro, observamos um embate político ideológico entre gestores, políticos e educadores em relação à função desse nível de ensino, sobre o seu papel profissionalizante e/ou propedêutico.

Durante o governo militar no Brasil, Roberto Campos, ministro do Planejamento no governo de Castello Branco, defendia, em 1968, em sintonia com o padrão preconizado pelos assessores estrangeiros,

[...] que o ensino secundário deveria perder suas características de educação humanística e ganhar conteúdos utilitários e práticos, atendendo ao povo (e, evidentemente, às necessidades da produção), ao passo que o ensino superior se destinaria, inevitavelmente, às elites. (GHIRALDELLI JR., 1994 apud ZIBAS, 2005, p. 1069).

Essa focalização no mercado tinha como objetivo dar um caráter terminal ao segundo grau e contribuir para a economia nacional uma vez que seriam formados profissionais aptos ao trabalho e oferecer uma solução frente à pressão por expansão de vagas nas universidades públicas, exercida pela classe média (DAMASCENO; MENEZES, 1986). Entretanto, em 1982, por meio da Lei nº 7.044, houve uma cassação dos artigos da legislação de 1971, pondo fim à profissionalização imposta pela Lei nº 5.692/71 (ZIBAS, 2005). A Constituição de 1988 provocou uma mudança no Ensino Médio ao definir como dever do Estado a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (BRASIL, 1988). A nova LDB (BRASIL, 1996) conferiu um caráter de norma legal à condição do Ensino Médio como parte da Educação Básica.

Na década de 1990, os discursos vindos do exterior colocavam o Ensino Fundamental como núcleo das preocupações, além de aventarem a necessidade da retirada do Estado como provedor para atuar mais como indutor da qualidade, por meio de avaliações externas (ZIBAS, 2005).

Reigota (2000) comenta que importantes intelectuais, considerados até então como de esquerda, aderiram à tese da mudança do papel do Estado na educação, privilegiando a iniciativa privada, como a educadora Guiomar Namó de Mello. Essa tendência neoliberal, conforme o autor, ocorrida no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), proporcionou uma nítida polarização entre defensores e críticos das reformas políticas que estavam sendo gestadas. Essa reforma culminou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, nos quais a questão da *transversalidade* está intimamente ligada aos interesses dos grupos “neoconservadores” (REIGOTA, 2000).

Os PCNs – não obrigatórios, mas determinantes legais da ação pedagógica – objetivam ser “[...] uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto [...]” (BRASIL, 1997b, p. 29).

O presidente FHC, segundo Reigota (2000), naquela época teve como colaboradores: a educadora Guiomar Namó de Mello, da Fundação Carlos Chagas; Madalena Freire, da Escola da Villa; o ex-reitor da Universidade de Campinas e ministro de Educação do governo de Fernando Henrique, Paulo Renato Souza; e Beatriz Cardoso, filha de FHC e professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), considerada uma das maiores divulgadoras no Brasil

do trabalho do educador espanhol César Coll, desconhecido, até então, pelos educadores brasileiros.

Ainda segundo Reigota (2000), com o prestígio de Beatriz Cardoso e de instituições como a USP e a Fundação Getúlio Vargas, César Coll foi legitimado como o mentor dos PCNs. Assim, a reforma educacional promovida na Espanha foi a inspiração para a elaboração do documento brasileiro: “[...] desde a seleção de conteúdo até a própria apresentação deste sob a forma de volumes divididos por cores foi baseado no modelo europeu espanhol” (CARVALHO, 2003 apud FILVOCK; TEIXEIRA, 2006, p. 733).

Esse fato provocou uma reação dos meios educativos e acadêmicos brasileiros, pois foi ignorada a fecunda reflexão sobre a educação brasileira, feita por educadores e investigadores brasileiros no país (COSTA, 1996 apud REIGOTA, 2000).

Azanha<sup>1</sup> (1996, p. 10) considerou os PCNs um “[...] desserviço à autonomia profissional de cada docente e à autonomia pedagógica de cada escola”. Reputa que o art. 210 da Constituição Federal refere-se apenas a “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental, mas a Lei nº 9.131, criada por FHC em 1995 e que instituiu o Conselho Nacional de Educação, ampliou a expressão constitucional para “diretrizes curriculares”, a serem propostas pelo MEC. Logo, a publicação dos PCNs não significou a sua aceitação imediata pelas escolas e pelos professores, visto que a literatura sobre currículo

[...] tem demonstrado que geralmente as reformas não decorrem de necessidades nacionais coletivas. A transposição curricular estrangeira tem sido uma constante nessa área, apesar da existência de um pensamento curricular nacional emergente. Os professores têm sido tomados como recursos nas propostas e não como agentes, mesmo quando supostamente ouvidos no processo de elaboração. Daí o descompromisso social com a mudança. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 65).

Domingues, Toschi e Oliveira (2000) acrescentam que as equipes elaboradoras da reforma em geral foram muito bem remuneradas, mas a sua implantação não conta com verbas suficientes que garantam a sua implantação e continuidade.

---

<sup>1</sup> José Mário Pires Azanha, professor da Faculdade de Educação da USP, é considerado um dos maiores críticos dos PCNs.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram incorporadas as questões sociais relevantes e denominadas como temas transversais. São esses: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo<sup>2</sup>. De acordo com o MEC, o “[...] currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais” (BRASIL, 1997a, p. 25).

As condições do professor para colocar em prática os PCNs e os respectivos temas transversais, foram analisadas por vários autores desde então, entre eles, Mizukami (1998). A partir da indagação sobre quais competências o professor precisa ter para que os PCNs se concretizem, a autora identificou vários tipos de competências, o que exigiria um “superprofissional”, fato que não condiz com a realidade brasileira.

Sem a adesão dos professores, sem recursos para a sua implantação e sem viabilidade de se colocar em prática, muitos autores atestam que os PCNs e, em especial, os temas transversais, foram pouco assimilados nos sistemas de ensino estaduais e municipais das escolas brasileiras, passando à margem das salas de aula.

Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. O mais grave é que tais políticas levam ao descrédito no âmbito escolar, uma vez que os professores não acreditam nelas, e, portanto, não se engajam efetivamente. (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 64).

Em continuidade aos PCNs para o Ensino Fundamental, a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – normas obrigatórias para a Educação Básica –, e posteriormente, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) – estes muito criticados por opositores à reforma, principalmente pelo fato de que os PCNS seguiriam o mesmo ideário das reformas dos anos 1990. Devemos ressaltar que o ponto mais polêmico é quanto ao desenvolvimento de

---

<sup>2</sup> Trabalho e consumo: tema transversal inserido posteriormente para os 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998).

competências, que prioriza a construção de um novo profissionalismo, uma vez que a responsabilidade de estar ou não empregado fica a cargo exclusivamente do indivíduo (ZIBAS, 2005).

Além disso, nem bem foram divulgados os PCNEM, novas propostas já começaram a ser discutidas. Em 2003, na gestão do governo Lula, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, iniciou uma série de debates e consultas sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”. Em julho de 2010, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e, em maio de 2011, foi aprovado um parecer estabelecendo novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 5/2011), de acordo com Moehlecke (2012).

Como resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) e propor a alteração da Lei nº 9.394/96, foi apresentado o Projeto de Lei nº 6.840/2013 com o objetivo de instituir a jornada em tempo integral, organizar o currículo em áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), tornar obrigatória a inclusão de temas transversais ao currículo, tais como: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, Educação Ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal, dentre outras providências. No entanto, esse projeto de lei foi combatido por várias entidades do campo educacional, reunidas no Movimento Nacional pelo Ensino Médio<sup>3</sup> sobre Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, pois retoma o modelo curricular com viés eficientista e mercadológico, que reforça a fragmentação e a hierarquização do conhecimento escolar que as DCNEM (em vigor) tentaram enfrentar, entre outros problemas que envolvem o cerceamento de direitos. Os educadores consideraram que a nova lei, se aprovada, representaria um retrocesso para esse nível de escolaridade. Segundo o texto elaborado pelas entidades, como a proposição de temas transversais nos PCNs de 1997 se mostrou improdutiva, inócua, não caberia a sua retomada.

---

<sup>3</sup> Acesse os documentos em <<http://movimentoensinomedio.org/>> e em <[www.observatoriodoensinomedio.ufr.br](http://www.observatoriodoensinomedio.ufr.br)>.

Em 16 de dezembro de 2014, aconteceu a última reunião da Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEENSI), tendo sido aprovado, por unanimidade, o Parecer do Relator ao Substituto do Projeto de Lei<sup>4</sup> no qual foram retiradas as proposições sobre outros temas transversais (empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, Educação Ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor e noções sobre a Constituição Federal), dentre outras decisões. O referido projeto de lei vai para o plenário da Câmara em 2015 para se transformar em lei. O que já está determinado por lei ou diretrizes próprias deve se manter, que é o caso da Educação Ambiental. O PL altera a Lei nº 9.394/96 apenas nos aspectos que constam do texto do Substitutivo aprovado.

No texto do Substitutivo, vale destacar as seguintes proposições:

[...]§ 6º. Os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 8º. Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal e integradora.

Como exigir que o professor trabalhe de forma interdisciplinar se a sua formação é compartimentada? Para os educadores, os pré-requisitos para o aprimoramento da qualidade de ensino não foram ainda devidamente enfrentados, apesar de conhecidos há décadas, tais como a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação.

Os temas transversais presentes nas Novas Diretrizes para o Ensino Médio são:

II – Tratados transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares:

a) a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica, altera outras leis e dá outras providências);

<sup>4</sup> O PL nº 6.840/2013 é resultado do Relatório da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI e propõe alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- b) o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003: Estatuto do Idoso);
- c) a Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99: Política Nacional de Educação Ambiental);
- d) a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97: Código de Trânsito Brasileiro).
- e) a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3). (BRASIL, 2012b).

A Educação Ambiental, que é o interesse deste estudo, como pode ser observado, aparece nos PCNs para o Ensino Fundamental como tema transversal “Meio Ambiente” e como tema transversal “Educação Ambiental” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Quanto à Legislação sobre Educação Ambiental, no final da década de 1990, quando foi sancionada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (Da Educação Ambiental no Ensino Formal), o seu art. 10, esclarece que:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino<sup>5</sup>. (BRASIL, 1999).

Em junho de 2012, o Ministério do Meio Ambiente divulgou as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a) que visam a orientar a implementação do que é determinado pela Constituição Federal Brasileira e pela lei que dispõe sobre Educação Ambiental.

Mas de qual Educação Ambiental se está tratando, considerando-se que esse é um conceito polissêmico? O seu art. 6º destaca que “A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a

---

<sup>5</sup> Em 2015, um projeto de Lei foi iniciado no Senado (PLS nº 221/2015), na Comissão de Meio Ambiente, Defesa do Consumidor e Fiscalização e Controle, que altera a Lei nº 9.795/1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Inclui como objetivo fundamental da EA “promover o uso sustentável dos recursos naturais” e prevê a inserção da Educação Ambiental como disciplina específica no Ensino Fundamental e Médio.

produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”.

Se considerarmos as três macrotendências – a conservacionista, a pragmática e a crítica – caracterizadas por Layrargues e Lima (2014, p. 33), o texto – ao enfatizar a necessidade de superação da visão despolitizada – descarta as correntes naturalistas, pragmáticas, entre outras, comuns nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Privilegia a macrotendência crítica, “[...] que aglutina as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental”.

No art. 16, as Diretrizes (BRASIL, 2012ab, grifo nosso) levantam a problemática da inserção da EA nos currículos.

A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- I - pela **transversalidade**, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;
- II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
- III - pela combinação de **transversalidade** e de tratamento nos componentes curriculares.

Mas como reconhece Cordão (2011, p. 48), trabalhar de forma transversal não é simples, porque exige conhecimento, planejamento, ações sistemáticas, articulação e um trabalho em equipe.

[...] a adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva **transversal** exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, sequencialidade e articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos.

## A TRANSVERSALIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como visto anteriormente, a retirada de temas transversais do texto dos novos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio no substituto do PL nº 6.840/2013 não exclui a Educação Ambiental por esta ser determinada por lei.

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, os “componentes curriculares” que hoje, legalmente, devem ser trabalhados nesse nível de ensino são: língua portuguesa; língua materna, para populações indígenas; língua estrangeira moderna; arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas, musical; educação física; matemática; biologia; física; química; história; geografia; filosofia; sociologia; história e cultura afro-brasileira e indígena; língua espanhola; educação alimentar e nutricional; o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso; a educação ambiental; a educação para o trânsito; a educação em direitos humanos.

Assim, em vez de “Meio Ambiente”, como nos PCNs do Ensino Fundamental, temos “Educação Ambiental” como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio e o seu tratamento se dá especialmente pela transversalidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental publicados em 1997, no texto de apresentação dos temas transversais, a justificativa para a sua inserção curricular é o compromisso com a cidadania, voltada à compreensão da realidade social. É destacado, também, que não podem ser considerados como outras áreas ou disciplinas, devendo ser incorporados nas disciplinas já existentes. A forma de organizar o trabalho didático recebeu o nome de transversalidade: “[...] pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar” (BRASIL, 1997a, p. 29).

Vários autores, à época da publicação dos PCNs, manifestaram-se contrários aos temas transversais, mas cabe destaque às críticas feitas por Macedo (1998). Em um trabalho sobre os PCNs, essa autora considerou que a efetivação dessa proposta no currículo pelas diferentes escolas do Brasil seria muito difícil. Para ela, com a hegemonia da disciplinarização, fortalecida pelo capitalismo, muitas críticas e propostas de articulação entre as diferentes disciplinas foram feitas, mas não funcionaram. Os temas transversais seriam mais uma dessas tentativas. Macedo (1998, p. 25) ponderou que a relevância/urgência social não poderia funcionar como estruturadora do currículo, pois “[...] se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo?”. Para a autora, nessa linha de raciocínio, os temas transversais deveriam ser o núcleo

de estruturação curricular e as diferentes áreas é que seriam inseridas transversalmente. Concluiu, nesse trabalho, que a inserção dos temas transversais nos PCNs não alteraria a natureza seletiva da escola (MACEDO, 1998, p. 27).

A apresentação dos temas transversais nos PCNs do Ensino Fundamental se apoia nos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade. Reigota (2000) considera que a transversalidade veio, de certa forma, para substituir a interdisciplinaridade, dar-lhe uma nova roupagem, visto que esta, por sua vez, já havia sido muito discutida, banalizada e pouco praticada. O autor considera que os PCNs apresentaram os temas transversais com uma ênfase padronizada, sem conflitos, e adequada aos padrões morais hegemônicos e aos interesses do grupo no poder na época de sua elaboração (REIGOTA, 2000).

Uma diferenciação entre os conceitos de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade é evidenciada no documento. Segundo o documento, ambas se fundamentam na crítica a uma concepção de conhecimento estável, verdadeiro, neutro, isento, distanciado. Logo,

[...] a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem **epistemológica** dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à **dimensão da didática**. [...] Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. (BRASIL, 1997a, p. 31, grifos nossos).

Apesar da polissemia que cerca o conceito de transdisciplinaridade (e de interdisciplinaridade) nos PCNs, os temas transversais têm o objetivo de dar sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais. Em suma, o que se almeja é dotar os conteúdos de significados e não somente buscar estabelecer relações entre eles.

Consideramos que os temas transversais podem dinamizar e inovar o currículo, de qualquer nível de ensino, mas a despeito dessas possibilidades e da importância social das questões a serem problematizadas, “[...] os temas transversais serão introduzidos sempre que a lógica disciplinar permitir” (MACEDO, 1998, p. 25), pois essa lógica é mantida nos PCNs.

Muitos autores, nesses anos todos, têm se debruçado sobre as dificuldades de implantação das inovações propostas por esses documentos oficiais e identificaram não haver um entendimento por parte do corpo docente sobre os seus conceitos-chave e propostas.

Bizerril e Faria (2001, p. 58) creditam à falta de capacidade das escolas, de forma geral, em compreender esses conceitos: “[...] resta a dúvida sobre os limites da capacidade das escolas em compreender as propostas contidas no documento, bem como em ter motivação suficiente ou metodologia para executá-las”.

Krawczyk (2003) salienta que, em algumas escolas, o discurso é que os professores não estão capacitados para trabalhar de forma interdisciplinar; outras escolas acreditam que os professores já fazem isso quando trazem, para a sala de aula, exemplos do cotidiano ou estabelecem relações entre os conceitos trabalhados em uma determinada disciplina com outros de outras áreas. Em geral, as escolas, para atenderem às orientações oficiais, trabalham com projetos.

Ao investigarem como os docentes da área de Ciências Naturais, Augusto et al. (2004, p. 277) entendem o conceito de interdisciplinaridade e de que forma desenvolveriam um trabalho interdisciplinar sobre o Efeito Estufa concluem que “[...] os professores entrevistados têm apenas concepções rudimentares de interdisciplinaridade e confundem este conceito com o de multidisciplinaridade”. Consideram os autores que a visão disciplinar do professor dificulta o seu envolvimento em projetos interdisciplinares.

Para Narcizo (2009), a metodologia de projetos torna possível o trabalho de forma interdisciplinar, mas alguns entraves no trabalho se expressam em sua execução, especialmente quando os professores alegam que precisam de tempo para cumprir os seus planos de curso, têm dificuldades em trabalhar em grupo, evitam expor os seus trabalhos, demonstram restrições a possíveis críticas.

De forma geral, os autores denunciam o fracasso da implantação dos temas transversais. No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, segundo Domingues, Toschi e Oliveira (2000), a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”, como a de 1960 e a de 1970. Para os autores, o insucesso dessas reformas de deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento. Os autores perguntavam

à época: será que os mesmos equívocos vão se repetir na atual reforma do Ensino Médio?

Além da ausência de investimentos na implantação e manutenção da reforma, Silva Júnior (1998 apud FIGUEIRÓ, 2000) destaca que a materialização do currículo é algo que se manifesta a partir dos limites de uma unidade escolar. Considera o autor que, se os professores não tiverem condições mínimas de organização na escola como local de trabalho, de pouco adiantará chegarmos a qualquer consenso sobre a qualidade dos PCNs e/ou das propostas apresentadas.

[...] para ser bem cumprida, a transversalidade exige sistematização e deve implicar maior número de reuniões ou contatos entre professores, o que pressupõe a, já abordada, delimitação da escola como local de trabalho. (FIGUEIRÓ, 2000, [s. p.]).

A partir da implantação da reforma do ensino da década de 1990, os professores não tiveram suas condições de trabalho melhoradas (ao contrário, pioraram), nem houve investimentos sistemáticos por parte dos governos no sentido de implementar os PCNs e os seus temas transversais. No caso do tema transversal “Meio Ambiente”, mesmo depois de passados quase 20 anos, trabalhos atestam que os objetivos propostos ainda não foram atingidos e muitas dúvidas ainda fazem parte do universo dos professores em relação à temática ambiental (PORTERO, 2010).

## **METODOLOGIA**

Para análise dos dados construídos para este estudo, optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, descritiva.

São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam a descobrir a existência de associações entre variáveis. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2008, p. 28).

A investigação foi desenvolvida no segundo semestre de 2014 a partir da aplicação de um questionário semiestruturado (anônimo) dos quais constavam dados de

formação e tempo de atuação no Ensino Médio. Participaram ao todo 105 professores de sete escolas, sendo 48 professores de Goiás (de cinco escolas – duas centrais, duas periféricas e uma do Distrito do Santo Antônio do Rio Verde) e 57 de Minas Gerais (de três escolas – uma central e duas periféricas), todos de escolas públicas estaduais de cidades de médio porte.

Com o intuito de investigar a implementação das diretrizes em escolas do Ensino Médio na perspectiva de docentes, a intenção era entrevistar os professores, mas como muitos alegaram falta de tempo, optamos por questionários. Elaboramos dez questões abertas sobre temas transversais, materiais didáticos, formação inicial e/ou continuada, conhecimento das novas Diretrizes, o que e como fazem para atender ao tema transversal Educação Ambiental, projetos de Educação Ambiental nas escolas.

Para efeitos deste artigo, na análise das respostas dos professores participantes da pesquisa ao questionário, quando for necessário, apresentaremos as suas *manifestações*. Esses professores receberam um número que caracteriza a respectivas indicações: com a denominação 1G a 48G, referimo-nos aos professores de Goiás; 1M a 57M, aos professores de Minas Gerais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos professores das três escolas de Ensino Médio de Minas Gerais, a maioria deles atua no magistério entre 15 a 25 anos e é formada em Letras (19%), Matemática (19%) e em Biologia/Ciências (12%). Ainda há os formados em História (9%), Pedagogia (3,5%), Geografia (3,5%), Estudos Sociais (3,5%), Artes (2%), Física (2%), Química (2%), Educação Física (2%). Do total, 23% não responderam.

Os professores que atuaram na pesquisa em Goiás estiveram distribuídos em cinco escolas de Ensino Médio. Possuem formação em Letras (18,8%), Matemática (14,6%), Biologia/Ciências (6,2%), História (10,4%), Pedagogia (10,5%) Geografia (14,6%), Administração (2,1%), Artes (2,1%), Educação Física (4,2%), Física (6,2%). Quanto ao tempo de atuação no magistério, a maioria tem entre 15 a 25 anos de serviço. 10,4% não responderam.

Em função do espaço, neste artigo serão apenas apresentadas as respostas a quatro perguntas do questionário, aquelas consideradas as mais pertinentes ao tema da pesquisa:

### 1ª pergunta: O que é um tema transversal?

Segundo a definição nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, a “[...] transversalidade é entendida como forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2011, p. 44).

Tendo essa definição como parâmetro, observa-se que os professores têm noções do significado de tema transversal, até pela própria etimologia da palavra transversal – que significa aquilo que atravessa ou corta o sentido longitudinal. E essa noção é perceptível nas respostas dadas pelos professores.

Responderam de forma satisfatória: 66% dos professores de escolas de Minas Gerais.

*Um tema que podemos envolver várias disciplinas. (17M).*

*É um apêndice ao programado, [...] são temas do momento. (29M).*

*É um assunto que permeia todas as disciplinas. Foram criados para que houvesse interligação entre as disciplinas. (35M).*

*São temas que são inseridos transversalmente no decorrer dos conteúdos, não são conteúdos específicos. (50M).*

Responderam de forma insatisfatória e/ou não definiram: 33% dos professores de escolas mineiras.

*São os PCNs. (19M).*

*É um tema auxiliar. (33M).*

*Temas para institucionalizar, ligando a teoria à prática. (47M).*

Responderam de forma satisfatória: 77% professores de escolas de Goiás, conforme ilustram as respostas a seguir:

*Tema que pode e deve ser discutido e trabalhado nas diferentes disciplinas, [...] para atuação conjunta. (9G).*

*Tema transversal são temas que não estão na matriz curricular, mas que devem estar relacionados com a educação, com o ensino em si. (26G).*

*São temas importantes estudados juntamente com conteúdos das matrizes curriculares. (41G).*

Responderam de forma insatisfatória e/ou não definiram: 23% dos professores de escolas de Goiás.

*Acredito que sejam temas relacionados à vida. (2G).*

*Tema transversal é um assunto a ser abordado em sala de aula. (27G).*

Esses dados vão ao encontro dos obtidos por Barros, Melo e Ribeiro (2013) que, em pesquisa sobre o significado de tema transversal, concluíram que os entrevistados tinham noção do seu significado. O problema, segundo as autoras, e também observado nesta pesquisa, como veremos a seguir, é que “[...] as professoras não os utilizam como prática pedagógica, e não levam em consideração a sua necessidade no contexto educacional” (BARROS; MELO; RIBEIRO, 2013, p. 5).

**2ª pergunta:** Você tomou conhecimento das novas “Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio” e das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental”, documentos publicados em 2012? Se a resposta for afirmativa, relate como você se inteirou dos documentos e como tem trabalhado a partir das orientações dadas.

As respostas a essa pergunta mostram que 50% dos docentes de Goiás e 60% de Minas Gerais não conheciam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Mas cerca de 30% dos docentes de Minas Gerais e 14% dos docentes de Goiás afirmaram que estavam tendo contato recentemente com esse documento a partir do Programa Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio.

Uma professora de Minas Gerais fez o seguinte comentário:

*Estamos fazendo o Pacto do Ensino Médio para estudar os PCNs. Quanto às Diretrizes para a Educação Ambiental, não tomei conhecimento. (44M).*

Uma professora de Goiás também revela adotar a mesma postura:

*Neste ano de 2014 é que começamos a conhecer as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, através de leituras dos cadernos de formação, encontros mensais para a realização de atividades práticas e socialização das leituras. Quanto às diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental, ainda não tenho conhecimento. (17G).*

Com relação às Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental o desconhecimento é praticamente total por parte dos professores de Minas Gerais e de Goiás, uma vez que 11% dos professores de Minas Gerais e 17% de Goiás afirmam ter conhecimento, mas não expressaram como tiveram esse contato, nem o que fizeram.

Concordamos com Adams (2012, p. 2148), autor que defende que há necessidade da disseminação dos documentos que legitimam a Educação Ambiental, especialmente a Política Ambiental e as Diretrizes. Assim, será possível que os docentes aprimorem “[...] suas práticas tornando a Educação Ambiental interdisciplinar, em todas as séries e em todas as disciplinas”. Conhecer os documentos e entender os seus propósitos seria o primeiro passo.

**3ª pergunta:** A escola contempla o tema transversal meio ambiente/educação ambiental de forma satisfatória?

Grande parte dos professores (53%) de escolas de Minas Gerais considera que a escola não atua de forma satisfatória quanto ao tema transversal meio ambiente/Educação Ambiental. Mas 47% acreditam que sim, mesmo alguns apontando para a falta de tempo, de estrutura, de recursos, de diálogo entre os colegas e da falta de material didático (Figura 1a).

Há professores de Minas Gerais que acreditam que há trabalho em equipe nas escolas; em contrapartida, outros discordam.

A questão da falta de condições para se trabalhar em equipe é evidenciada em algumas respostas:

*Falta muito na educação (ordem financeira)[...]. O sistema lança a ideia, mas não ajuda a implementar. (2M).*

*Faltam tempo e espaço para estudar os temas transversais durante as reuniões. (5M).*

*Falta união por parte de muitos professores, acaba que cada um trabalha dentro da sua disciplina. (10M).*

*Há trabalho em equipe através de projetos; porém, encontramos várias dificuldades principalmente em tempo para reunir os professores. (14M).*

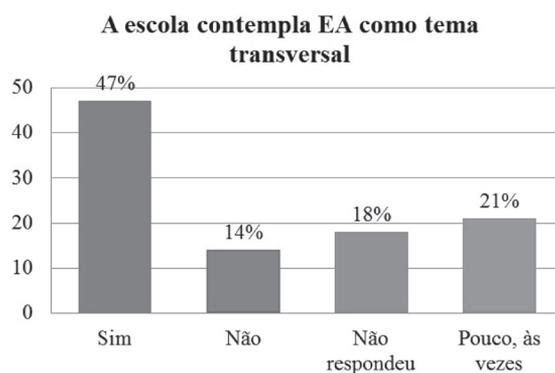
*[...] há trabalho em equipe na escola, pois focamos, de maneira coletiva, a importância do consumo consciente. (50M).*

A maioria dos professores de Goiás (67%) considera que a escolas não dão conta de trabalharem Educação Ambiental com o tema transversal. Conforme ilustra a (Figura 1b), outros 33% consideram que sim.

*São realizados trabalhos em forma de projetos, com excursões de estudo (pesquisa de campo) [...]. (13G).*

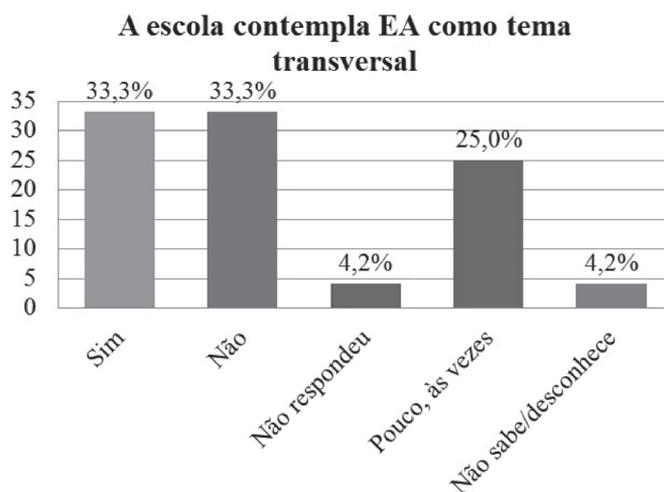
*O exemplo dentro da escola em que trabalho é a disciplina eletiva “história e riquezas do Cerrado Goiano”, com artesanatos e outras atividades que propiciam um maior conhecimento da história e cultura do Estado de Goiás. (23G).*

Para Figueiró (2000) há uma questão básica – geralmente silenciada nas discussões sobre a implementação de políticas públicas – que é a necessidade de a escola pública passar a ser encarada como um “local de trabalho”. A autora questiona: “Como podem os professores de uma dada escola atuarem interdisciplinarmente, se não conseguem se reunir e permanecer por período significativo na escola?” (FIGUEIRÓ, 2000, [s. p.]).



**Figura 1a** – Respostas dos professores de Minas Gerais à 3ª questão

**Fonte:** Elaborada pelas autoras.



**Figura 1b** – Respostas dos professores de Goiás à 3ª questão  
**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

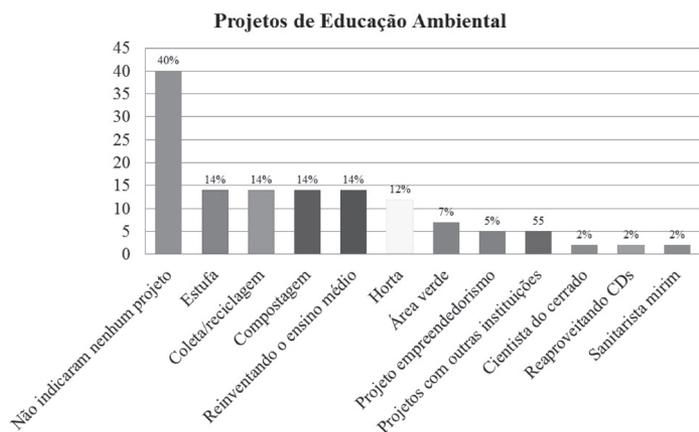
**4ª pergunta:** Em sua escola e em sua sala de aula, há o desenvolvimento de atividades/projetos que possam ser considerados como de Educação Ambiental? Quais?

Quanto a essa pergunta, a maioria dos professores (75%) de Minas Gerais acreditava que a escola faz Educação Ambiental (EA), enquanto 25% disseram que não. Nas escolas do estado de Goiás, 81% afirmaram que sim, enquanto que 17% dos professores acreditavam que as escolas não trabalham a Educação Ambiental.

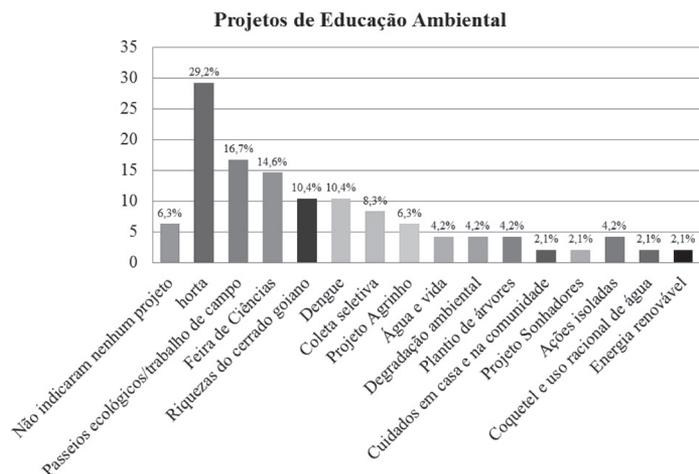
Várias pesquisas mostram que a Educação Ambiental teve um crescimento rápido nos últimos anos ou, nas palavras de Trajber e Mendonça (2007, p. 14), pode-se considerar que “[...] a prática da EA universalizou-se nos sistemas de ensino fundamental do país”. Todavia, o questionamento dessa universalização e a qualidade das práticas desenvolvidas também já foram alvo de investigação. Os resultados da pesquisa, realizada em 2006, “O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental”, que envolveu 420 escolas de várias regiões do Brasil, mostram que

[...] as formas de apropriação, significação e realização da Educação Ambiental são múltiplas e não está evidenciado para o universo escolar o que se pretende com a mesma, pelo menos no que se refere ao atendimento das diretrizes da Política Nacional. (TRAJBER; MENDONÇA, 2007, p. 79).

Os projetos indicados pelos professores (Figuras 2a e 2b) mostram essa multiplicidade de entendimento do que seja Educação Ambiental. Os professores citam os projetos como se fossem de outros, pois muitos desses trabalhos – a maioria de tendência naturalista e pragmática – são conduzidos por meio de parcerias com outras instituições, e os docentes são meros executores. Percebe-se que ocorrem fora da sala de aula, sem a inserção de temáticas ligadas aos conteúdos trabalhados, o que contraria as Diretrizes. Os dados atestam o fracasso da tentativa de transversalização, da integração curricular via Educação Ambiental.



**Figura 2a** – Projetos indicados por professores de Minas Gerais  
**Fonte:** Elaborada pelas autoras.



**Figura 2b** – Projetos indicados por professores de Goiás  
**Fonte:** Elaborada pelas autoras.

Em escolas do Estado de Goiás, há um maior número de projetos; mas, em ambos os estados, a maioria dos trabalhos pode ser enquadrado nas macro-tendências naturalista e pragmática. Em Minas Gerais, 40% dos docentes não indicaram nenhum projeto, enquanto que em Goiás, foram 6,3% aqueles que não indicaram projetos.

Em síntese, nos dois estados os professores tinham noções do que era um tema transversal, mas grande parte não trabalhava de forma transversal. Não conheciam os documentos oficiais, mas reconheceram como “Educação Ambiental” várias práticas e ações pedagógicas que as escolas realizam.

Resultados similares foram obtidos em escolas do município de Teresópolis/RJ. Lamosa e Loureiro (2011) observaram a tendência da inserção da Educação Ambiental mediante projetos, orientações dos Projetos Políticos-Pedagógicos e, por último, por meio de tema transversal.

Não só pela falta de informação, de tempo, de condições de trabalho, os temas transversais fracassam; mas, especialmente, pelos novos conhecimentos que eles envolvem e pela falta de formação dos professores.

Nesse sentido, para discutir questões sociais, é imprescindível uma formação política. Só que a escola continua com uma concepção de neutralidade do conhecimento. No próprio documento dos PCNs essa questão é evidenciada.

As escolas de formação inicial não incluem matérias voltadas para a formação política, nem para o tratamento de questões sociais. Ao contrário, de acordo com as tendências predominantes em cada época essa formação voltou-se para a concepção de neutralidade do conhecimento e do trabalho educativo. (BRASIL, 1997, p. 52).

De forma geral, os resultados indicam desconhecimento, dificuldades e entraves na inserção da Educação Ambiental/meio ambiente como tema transversal, embora este seja o tema mais citado pelos professores dos dois estados.

Para Carvalho (2000 apud BERNARDES; PRIETO, 2010), os Parâmetros não respondem às dificuldades das escolas; mas, ao incluírem o meio ambiente como tema transversal, essas podem ter contribuído para chamar a atenção dos profissionais de educação para a temática. No entanto, considerando os resultados obtidos nesses últimos anos, não conseguimos ir muito além disso. Não por culpa de seus implementadores mais diretos – que são os professores e gestores da escola –, mas

porque uma política pública para se efetivar deve vir acompanhada de recursos, planejamento e desenvolvimento de ações no tempo, necessárias para a sua manutenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos trazer o histórico da introdução nos documentos oficiais dos temas transversais, outros desdobramentos e as dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos educadores em sua operacionalização na escola. Mesmo com inúmeras pesquisas alertando para a ineficácia da transversalidade, esse termo aparece com destaque, juntamente com outros dois – interdisciplinaridade e contextualização – nas DCNEM e EA, e também no substituto do PL nº 6.840/2013.

A constatação é que os termos já se transformaram em *slogans* que os políticos e gestores julgam que só pela sua referência seriam capazes de provocar mudanças na educação. Entretanto, os dados desta e de outras pesquisas correlatas mostram que o termo transversalidade por si só é incapaz de ser operativo em sala de aula.

Os professores das escolas de Minas Gerais e de escolas de Goiás que participaram da pesquisa, em geral, desconheciam os documentos oficiais e as suas orientações. Não consideraram que a escola trabalhava com o tema transversal meio ambiente de forma satisfatória. Os problemas pareciam ser de mesma ordem, ou seja, gerais nos estabelecimentos de ensino e não regionais/locais. Apesar de a Educação Ambiental ser o tema transversal mais citado pelos professores de escolas de Minas Gerais e de Goiás, a inclusão da Educação Ambiental se resumia a poucos projetos realizados nas escolas, fora da sala de aula, tais como horta, compostagem, reciclagem, feiras de ciências, combate à dengue, passeios ecológicos. Observamos as tendências naturalista e pragmática de Educação Ambiental. Pelos temas citados (Figuras 2a e 2b), é possível prever que muitos projetos eram realizados como atividades extracurriculares, fora do ambiente escolar, tais como plantio de árvores, coleta seletiva, horta, compostagem etc. Alguns eram gerenciados por instituições que não têm vínculo próximo à comunidade escolar e não pareciam estar ligados às disciplinas escolares, uma vez que os professores não faziam nenhuma menção a esse respeito. Ou seja, a Educação Ambiental não estava inserida como tema gerador, em torno do qual se organizavam as disciplinas. Os professores também não mencionaram os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas.

Os temas transversais são mais uma tentativa frustrada de articulação entre as disciplinas a continuar as atuais condições de trabalho dos professores, a formação compartimentada, a falta de pertencimento do professor à determinada escola, a falta de tempo, de recursos e empenho que garantam a implantação das Diretrizes e a sua continuidade.

Outras estratégias para a inserção da Educação Ambiental têm sido propostas, entre elas, a criação de uma disciplina de Educação Ambiental no ensino superior e também no nível médio (BERNARDES; PRIETO, 2010). Mas continuaria o problema da fragmentação dos saberes (RIOJAS, 2003).

Alguns pesquisadores defendem a necessidade de serem adotadas outras providências. Para Lamosa e Loureiro (2011, p. 278),

[...] questões fundamentais – currículo (diretrizes, arranjo e conteúdo), reorganização da carga horária docente (gestão escolar) e formação inicial e continuada de professores – ainda precisam ser contempladas pelas políticas públicas a fim do efetivo enraizamento da EA no contexto escola.

Se todas essas condições – currículo, formação, condições de trabalho, recursos – forem atendidas, possivelmente teremos um trabalho de Educação Ambiental mais efetivo das escolas. Mas, para continuar o debate, a questão é outra: seria a Educação Ambiental um tema transversal?

Para Luizzi (2003, p. 179), as últimas reformas curriculares têm colocado a Educação Ambiental “[...] em pé de igualdade com educação no trânsito, educação para a saúde”, entre outros. Mas a Educação Ambiental é mais do que um tema transversal. Para argumentar a favor dessa assertiva, o autor se reporta à Bianchini (1995 apud LUIZZI, 2003, p. 180): “O binômio educação/ambiente deverá desaparecer com o tempo. A Educação é ambiental ou não é”.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, B. G. A Importância da Lei nº 9.795/99 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental Para Docentes. **Revista Monografias Ambientais**, v. 10, n. 10, p. 2148-2157, out./dez. 2012.

AUGUSTO, T. G. da S. et al. Interdisciplinaridade: Concepções de Professores da Área Ciências da Natureza em Formação em Serviço. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia de escola. In: SEMINÁRIO REGIONAL SOBRE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (REGIÃO SUDESTE), 16-17 de set., São Paulo, 1996, (mimeo).

BARROS, H. da P. R.; MELO, M. S. A. de; RIBEIRO, M. C. S. Meio Ambiente Como Tema Transversal: Concepção e Práticas Pedagógicas e Professores e Vínculo com as Áreas do Conhecimento. **Revista Fiped** – anais, v. 1, n. 2, 2003. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_698\\_00879a5cb9bed6273046ff58f7b57c79.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_698_00879a5cb9bed6273046ff58f7b57c79.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

BERNARDES, M; B. J.; PRIETO, E. C. Educação Ambiental: Disciplina *Versus* Tema Transversal. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 24, p. 173-185, jan./jul. 2010.

BIZERRIL, M. X. A.; FARIA, D. S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. 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, 28 abr. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17810&Itemid=866)>. Acesso em: 5 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2012b. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 1998a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 7 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 6.840/2013, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 nov. 2003. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013)>. Acesso em: 7 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, Ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CORDÃO, F. As novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio. **Boletim Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 41-55, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/373/artigo4.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

DAMASCENO, M.; MENEZES, M. Profissionalização do ensino de segundo grau. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 3, n. 5, p. 51-61, 1986.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional**, v. 1, n. 2, [s. p.], jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>>. Acesso em: 28 out. 2014.

FILVOCK, F. S.; TEIXEIRA, F. C. **Análise da relação homem natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Temas Transversais: Educação Ambiental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 6., 2006, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2006. p. 731-742. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: Um Espaço sem Consenso. **Cadernos de Pesquisa**, [s. v.], n. 120, p. 169-202, nov. 2003.

LAMOSA, R. de A. C.; LOUREIRO, C. F. B. A Educação Ambiental e as políticas educacionais: Um estudo nas escolas públicas de Teresópolis (RJ). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 279-292, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a05.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA G. F. DA C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo v. 17, n. 1 p. 23-40, jan./mar. 2014.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set./2002.

LUIZZI, D. A “ambientalização” da educação formal. Um diálogo aberto na complexidade do campo educativo. In: LEFF, E. (Coord.). **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003. p. 178-216.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a Falácia de Seus Temas Transversais. **Revista da Educação AEC**, ano 27, n. 108, p. 73- 88, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 5., 1998, Águas de São Pedro. **Anais...** Águas de São Pedro, 1998.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas Inquietações. Universidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MOVIMENTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <<http://movimentoensinomedio.org/>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

NARCIZO, K. R. dos S. Uma análise sobre a importância de trabalhar educação ambiental nas escolas. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 22, p. 86-94, jan./jul. 2009.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <[www.observatorio-doensinomedio.ufpr.br](http://www.observatorio-doensinomedio.ufpr.br)>. Acesso em: 16 dez. 2014.

PORTERO, R. A. R. **Avaliação do conhecimento do tema transversal meio ambiente e das práticas de educação ambiental de professores do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Ernestina**. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Centro Universitário de Araraquara – UNIARA, São Paulo, 2010.

REIGOTA, M. La transversalidad en Brasil: una banalización neoconservadora de una propuesta pedagógica radical. **Tópicos en Educación Ambiental**, v. 2, n. 6, p. 19-26, 2000.

RIOJAS, J. A Complexidade Ambiental na Universidade. In: LEFF, E. **A complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 217-240.

TEIXEIRA, B de B. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. p. 1-18.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. (Org.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Coleção Educação para Todos, Série Avaliação, n. 6, v. 23. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2014.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade** – Número Especial 2005, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, out. 2005. Disponível em: <<http://ce-des.preface.com.br/publicacoes/edicao/125>>. Acesso em: 2 dez. 2014.

Submetido em: 12/12/2014

Aprovado em: 22/12/2014