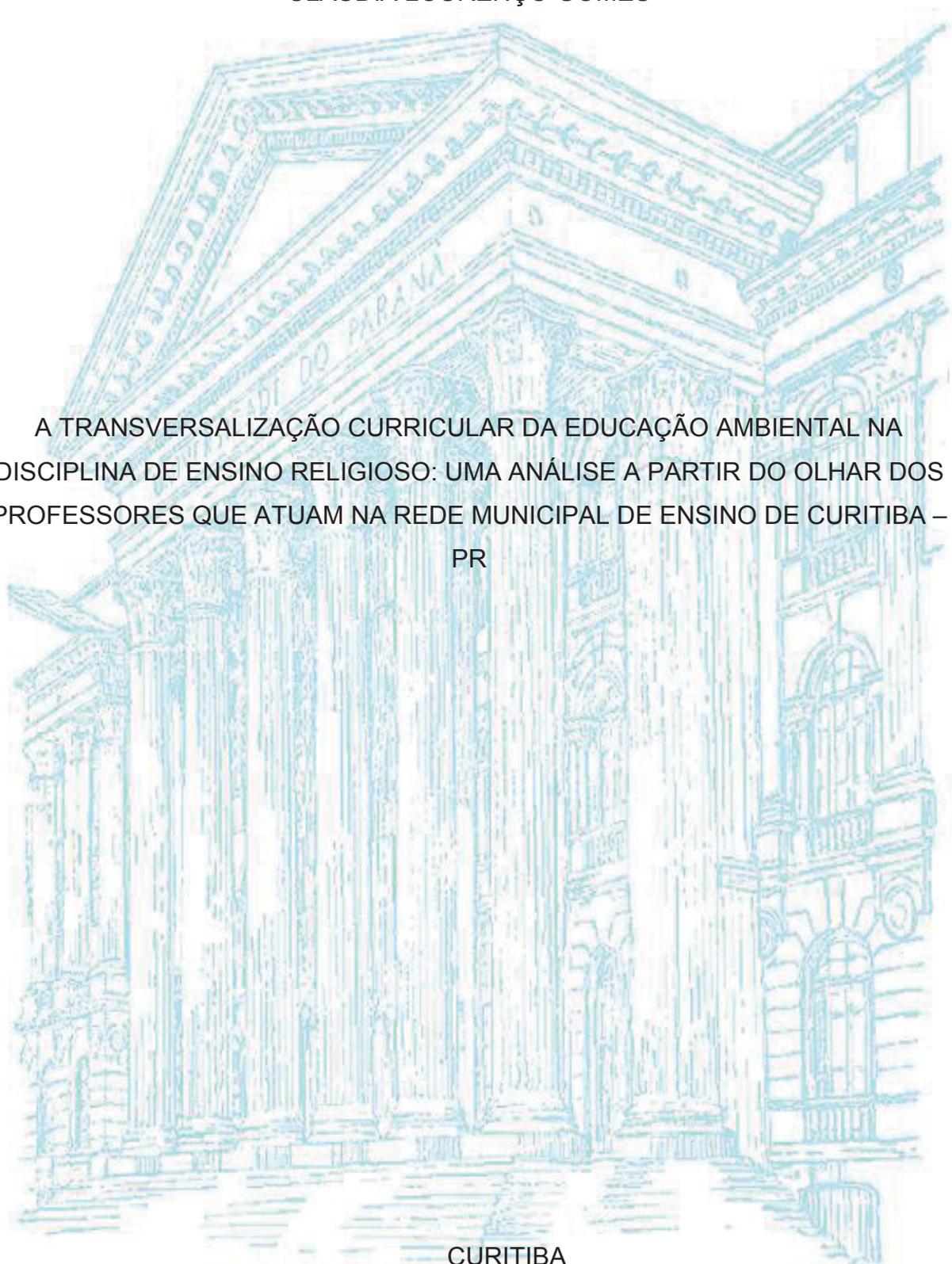


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDIA LOURENÇO GOMES

A TRANSVERSALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA  
DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS  
PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA –  
PR



CURITIBA

2020

CLAUDIA LOURENÇO GOMES

A TRANSVERSALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA  
DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS  
PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA –  
PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Gomes, Claudia Lourenço.

A transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso : uma análise a partir do olhar dos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba - PR / Claudia Lourenço Gomes – Curitiba, 2020.

231 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Marília Andrade Torales Campos

1. Educação ambiental. 2. Ensino religioso. 3. Ensino – Currículos. 4. Escolas públicas – Currículos. 5. Escolas municipais – Curitiba (PR).

I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CLAUDIA LOURENÇO GOMES** intitulada: **A TRANSVERSALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA - PR**, sob orientação da Profa. Dra. MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica

10/11/2020 13:22:48.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/11/2020 13:21:21.0

JOSMARIA LOPES DE MORAIS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

13/11/2020 17:29:47.0

REBECA SZCZAWLINSKA MUCENIECKS FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: [mestradoprofissional.se@ufpr.br](mailto:mestradoprofissional.se@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 61304

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 61304

## AGRADECIMENTOS

Um sonho que se realiza! Muito além de uma vontade individual, é um desejo de ver a transformação social acontecer. Assim, gostaria de demonstrar meus sinceros agradecimentos a este grupo de pessoas e instituições.

À orientadora, Professora Doutora Marília Andrade Torales Campos, a quem o destino e a Educação Ambiental me deram a oportunidade de realizar este encontro afetivo. Sempre atenciosa, ela compartilhou com muito carinho seus conhecimentos e guiou-me com sabedoria nos caminhos desta pesquisa. Minha sincera e eterna gratidão.

Aos professores dos quais cruzei os caminhos durante as disciplinas e outros que, em algum momento, puderam estabelecer uma fala durante as aulas. A todos que participaram deste meu processo formativo, meu agradecimento. Em especial, às Professoras Doutoras Josmaria Lopes de Moraes e Rebeca Szczawlinska Muceniecks, que contribuíram para a qualificação e defesa desta pesquisa. Muito obrigada.

Sou grata ao programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino que me acolheu.

Aos colegas da turma de pós-graduação que, nas suas trajetórias e temas de pesquisa, renovaram minha força em lutar pela Educação. Obrigada.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade (GPEACS) pelos momentos de diálogos, reflexões e muitas aprendizagens. Sempre muito bom. Muito obrigada.

Às professoras participantes que tornaram possível a realização deste trabalho. Gratidão.

À equipe da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Muito obrigada.

A todos que em algum momento passaram por minha vida, em especial, aos que permanecem. Para sempre gratidão.

Aos meus filhos Bárbara e Eduardo que acompanharam passo a passo de toda esta trajetória. Amo vocês.

## RESUMO

Em face das emergências sociais e ambientais, a escola é desafiada a contribuir para a construção de uma nova filosofia de vida e outros modos de viver. Nesse contexto, a Educação Ambiental é convocada para auxiliar na formação dos sujeitos para a construção de novos modelos de sociedade. A partir de documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, a orientação para que a Educação Ambiental concretize-se na escola é fundamentada na proposta didático-pedagógica da transversalidade, que atribui responsabilidade a todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares no tratamento das temáticas ambientais. Neste estudo, o objetivo é analisar o processo de transversalização curricular da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso, com base na revisão documental e na compreensão feita pelas professoras que atuam nessa disciplina na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. As principais bases teóricas desta pesquisa são a educação escolar e a prática educativa propostas por Brandão (1981), Freire (1996), Morin (2011, 2015), Zabala (1998); a Educação Ambiental estudada por Sauvé (2005a, 2005b, 2016), Carvalho (2012), Layrargues e Lima (2011), Espinosa (2009, 2015, 2018) e Boff (2017); a inser o da Educa o Ambiental no currículo escolar e transversalidade analisada por Pereira Sobrinho e Zanon (2016), Torales (2006, 2013, 2015), Vieira e Oliveira (2006), Prestini (2005) e Yus Ramos (1998); o Ensino Religioso por Freitas (2018), Brito e Chagas (2016), Junqueira (2009, 2015, 2016), Baptista (2015), Curitiba (2016, 2018), Schl gl (2009) e Silva (2004); e os documentos legais que orientam a educa o brasileira. A metodologia adotada   a abordagem qualitativa de Bogdan e Biklen (1994). Para tanto, utilizou-se a entrevista e a revisão documental (LÜDKE; ANDRÉ, 2018) para a coleta de dados e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) para análise e interpreta o de dados. Os resultados da pesquisa demonstram que o Ensino Religioso, ao oportunizar o estudo das diferentes culturas religiosas, envolve-se com as tramas das questões sociais e ambientais, aspectos que aproximam as duas áreas do saber. Dessa forma, as temáticas socioambientais estão presentes no conteúdo da disciplina e incorporam a possibilidade de vincular a es pedagógicas planejadas e intencionais que favorecem o desenvolvimento da Educa o Ambiental. As diversas estratégias elencadas mostram que o currículo da disciplina reúne condi es para que a transversalidade da Educa o Ambiental se corporifique no cotidiano das aulas. Porém, existe uma complexidade de desafios que precisam ser superados, como o investimento em produ o de conhecimento científico e o material didático sobre a temática, a supera o da visão fragmentada do saber e a mecaniza o do trabalho docente, as iniciativas por parte do sistema de ensino para o desenvolvimento profissional dos professores e o engajamento de todos os responsáveis com o processo de ensino e aprendizagem escolar.

**Palavras-chave:** Educa o Ambiental. Ensino Religioso. Transversalidade Curricular.

## ABSTRACT

Confronted with social and environmental emergencies, the school system has the challenge of contributing to the assembly of a new philosophy of life and different ways to live. In this context, Environmental Education is called as an aid to the development of individuals able to build new models of society. In official documents, such as the *Parâmetros Curriculares Nacionais* ("National Curricular Parameters"), and the *Diretrizes Curriculares Nacional de Educação Ambiental*, ("National Curricular Directives Regarding Environmental Education"), the recommendations concerning the establishment of Environmental Education within the school system are based on the didactic and pedagogical proposition of transversality. This approach assigns responsibility to all areas of knowledge and other curricular components in the handling of environmental themes. This study aims to analyze the process of curricular transversality within the discipline of Religious Education, using, as a foundation, the reviewing of documents, as well as the interpretation of teachers acting as Religious Education instructors in the municipal teaching system of the city of Curitiba. The main theoretical groundwork of this research are school education and educational praxis as conceived by Brandão (1981), Freire (1996), Morin (2011, 2015), Zabala (1998); Environmental Education as studied by Sauvé (2005a, 2005b, 2016), Carvalho (2012), Layrargues and Lima (2011), Espinosa (2009, 2015, 2018) and Boff (2017); the insertion of Environmental Education in the school curriculum and its transversality as analyzed by Pereira Sobrinho and Zanon (2016), Torales (2006, 2013, 2015), Vieira and Oliveira (2006), Prestini (2005), and Yus Ramos (1998); Religious Education within the works of Freitas (2018), Brito and Chagas (2016), Junqueira (2009, 2015, 2016), Baptista (2015), Curitiba (2016, 2018), Schlögl (2009) and Silva (2004); and the legal documents which guide educational processes in Brazil. The methodology here adopted is that of the qualitative approach of Bogdan and Biklen (1994). The study made use of interviews and document reviewing (LUDKE; ANDRE, 2018) to collect data and to analyze the content in the way proposed by Bardin (2016) in regard to analysis and interpretation of data. The results show that Religious Education, through the study of diverse religious cultures, can interweave with the threads of social and environmental questions, in aspects which bring those areas of knowledge close together. Thus, socio-environmental themes are present in the discipline curriculum, opening it up for the possibility of incorporating pedagogical actions, planned and intentional, in order to encourage the development of Environmental Education. The different strategies listed here show that the discipline curriculum has enough conditions for the solidification of Environmental Education in the classroom. However, there will be many difficult obstacles to overcome, such as the lack of investment in the production of scientific knowledge and didactic materials about these themes, the need to supplant the fragmented vision of knowledge and the mechanization of teacher work, the demand for system-founded initiatives for the professional development of teachers, and the involvement of all responsible parts with the process of teaching and learning at school.

**Keywords:** Environmental Education. Religious Education. Curricular Transversality.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correntes da Educação Ambiental de longa tradição.....	46
Quadro 2 – Correntes da Educação Ambiental recentes .....	48
Quadro 3 – Definições sobre o que é Filosofia.....	57
Quadro 4 – Objetivos do Ensino Religioso para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	93
Quadro 5 – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental .....	95
Quadro 6 – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental .....	95
Quadro 7 – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental .....	96
Quadro 8 – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 4ª ano do Ensino Fundamental .....	97
Quadro 9 – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental .....	97
Quadro 10 – Estrutura da entrevista aplicada às professoras participantes .....	111
Quadro 11 – Dias da semana que as turmas de 1º ao 5º realizam as aulas de ER	112
Quadro 12 – Perfil das professoras participantes da pesquisa, referente à formação profissional .....	115
Quadro 13 – Perfil das professoras participantes referente à experiência profissional .....	115
Quadro 14 – Escola de lotação, período e número de turmas atendidas das professoras participantes .....	116
Quadro 15 – Descrição das categorias de análise .....	118

## LISTA DE SIGLAS

ASSINTEC	Associação Inter-Religiosa de Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Integral de Curitiba/PR
CNB	Conselho Nacional de Educação
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EArte	Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil
ECOS	Espaço de Contraturno Socioambiental
ER	Ensino Religioso
FONAPER	Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
REMEA	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
RME	Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEP	Semana de Estudos Pedagógicos
SME	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1	OS CAMINHOS DA PESQUISADORA, DA PESQUISA E DA ESCOLHA DO TEMA.....	15
1.2	O TEMA E O PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
1.3	OBJETIVO .....	22
1.3.1	Objetivo geral.....	23
1.3.2	Objetivos específicos .....	23
1.4	METODOLOGIA .....	24
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	<b>27</b>
2.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	27
2.1.1	Relação homem e natureza: breve relato histórico da construção do conflito	29
2.1.2	Educação Ambiental: caminhos.....	36
2.1.3	Correntes e conceitos da Educação Ambiental .....	45
2.1.4	A Filosofia e a Educação Ambiental .....	54
2.1.5	A filosofia de Baruch de Espinosa como referencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental .....	59
2.1.6	A transversalização da Educação Ambiental no currículo escolar.....	71
<b>3</b>	<b>ENSINO RELIGIOSO</b> .....	<b>82</b>
3.1	ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL .....	82
3.2	O ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA	90
3.3	O DESAFIO E AS POTENCIALIDADES DA TRANSVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO .....	99
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>105</b>
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA.....	105
4.2	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	107
4.3	CONTEXTO DA PESQUISA.....	112
4.3.1	A organização do Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	112
4.3.2	O perfil das professoras participantes da pesquisa .....	114

4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	116
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>118</b>
5.1	A COMPREENSÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE A POSSIBILIDADE DA TRANSVERSALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO.....	119
5.2	DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO .....	139
5.2.1	Desafios para a transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso .....	140
5.2.2	As potencialidades para a inserção das temáticas ambientais na disciplina de Ensino Religioso .....	151
5.3	O Ensino Religioso e a abordagem de questões socioambientais: um caminho para práticas de Educação Ambiental .....	159
5.3.1	Análise dos conteúdos curriculares da turma de 1º ano .....	161
5.3.2	Análise dos conteúdos curriculares da turma de 2º ano .....	172
5.3.3	Análise dos conteúdos curriculares da turma de 3º ano .....	177
5.3.4	Análise dos conteúdos curriculares da turma de 4º ano .....	187
5.3.5	Análise dos conteúdos da turma de 5º ano .....	194
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>212</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>219</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A humanidade enfrenta uma crise que se manifesta em sua plenitude nos problemas ambientais contemporâneos. Nesse contexto, o meio ambiente sofre consequências da ação humana, o que compromete não somente a qualidade de vida do próprio homem, mas também a sobrevivência de diferentes espécies. Pode-se afirmar que a crise que permeia a realidade socioambiental é fruto de uma crise de pensamento, que se constituiu num processo histórico, com base num modelo civilizatório apoiado no modernismo. Essa lógica de pensamento posiciona os seres humanos no centro do universo, com uma mentalidade prepotente e individualista, o que Espinosa (2018) chamou de “Império no Império”<sup>1</sup>, ou seja, um mundo à parte ao mundo concreto, dominado pelos seres humanos, tornando-se ele o único referencial para todas as outras coisas. Sendo assim, essa lógica desconsideraria a complexa teia das relações estabelecidas em sua totalidade.

A sociedade contemporânea firmada no mundo moderno numa filosofia de vida antropocêntrica, determinista, mecanicista, cartesiana, que separa o sujeito e o objeto (MORIN, 2011), não se sustenta mais. A prova disso é que todos os dias somos bombardeados com notícias que chegam até nós por diferentes meios de comunicação, que nos trazem informações dos problemas que a humanidade vivencia. Trata-se de alertas sobre emergências climáticas, desigualdades sociais, violências, retiradas de direitos, degradação ambiental, consequências das perdas da biodiversidade, uso indiscriminado de agrotóxicos que provocam graves doenças, poluição, surgimento de novas doenças, entre outros problemas. Frente à intensificação acelerada da crise política, econômica, cultural e social e, conseqüentemente, ambiental, cabe refletir sobre os caminhos percorridos até chegarmos no estágio em que nos encontramos, repensar o destino a seguir e decidir que sociedade reelaborar.

Os sistemas educativos formais encontram-se inseridos num contexto complexo de crise societária, numa linha de pensamento atribulada em que, apesar de não ser o único meio para a educação dos povos, a escola é reconhecida como uma instituição social, responsável pela aprendizagem formal dos sujeitos que se

---

<sup>1</sup> “Para Espinosa, os erros dos homens residem em serem capazes de criar por sua própria conta um imperium in império, um mundo dentro do mundo, dado que o homem se coloca como medida das coisas. Esse antropocentrismo traz como consequência principal a projeção na Natureza de aspectos que pertencem apenas a condição humana” (MAESO; DE FRANÇA, 2018, p. 9-10).

desenvolvem mediante práticas educativas planejadas e intencionais para a difusão dos conhecimentos construídos social e historicamente, distribuídos através de um currículo, composto por diferentes conteúdos e fragmentado pelas diversas áreas do conhecimento.

A educação ao longo da história sempre trouxe contribuições para a formação e a transformação dos indivíduos e, conseqüentemente, para a formação de sociedades. Dessa forma, a escola, por meio da atuação docente, precisa com urgência incorporar ações pedagógicas para a superação dos conflitos socioambientais planetários. Portanto, cabe a essa instituição, mediada pelo trabalho dos professores, o desafio de transversalizar a Educação Ambiental (EA) nas diferentes áreas do conhecimento humano, pois, como previsto na Carta Magna brasileira, é dever do poder público e da coletividade defender e preservar o meio ambiente para que se tenha assegurado o direito do equilíbrio ecológico para todas as gerações (BRASIL, 1988).

Apesar de as reflexões sobre as formas como os seres humanos se relacionam com o meio ambiente estarem presente nas discussões há décadas, tendo como marco o lançamento do livro *Primavera Silenciosa* nos anos 1960, no campo pedagógico, é com a Declaração de Tbilisi (1977) que os Estados-membros são convocados a incluir nas políticas educacionais a Educação Ambiental, o que foi instituído no Brasil pelas políticas públicas na década de 1990.

Se, por um lado, a Educação Ambiental possa ser compreendida como um campo teórico consolidado nacional e internacionalmente, embora esteja em constante estado de construção e reconstrução, com diferentes conceitos e correntes; por outro lado, a inserção da Educação Ambiental na escola ainda é um desafio.

O caráter desafiador da Educação Ambiental, a qual nos referimos, está integrada ao currículo das diferentes disciplinas pela transversalidade. Como previsto na Constituição Federativa do Brasil (CFB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), seguido pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) e com a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a concepção nos novos currículos está como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), sendo este o atual documento normativo da educação básica. Ele mantém o

entendimento de que o conhecimento da realidade socioambiental vivida deve ser integrado, de forma transversal, ao conhecimento do conteúdo curricular escolar.

Alguns estudos (ALMEIDA; SUASSUNA, 2005; LOPES, 2016; NEVES; TOZONI-REIS, 2014; TORALES, 2013, 2015; VIANA; OLIVEIRA, 2006; VIEIRA; FARIA, 2019) indicam que a Educação Ambiental está presente nas escolas através de projetos, ações pontuais, gincanas ecológicas, semanas do meio ambiente, Dia da Água e afins, sendo trabalhado principalmente pelas áreas das Ciências Físicas e Biológicas. Os autores destacam que há uma dificuldade em colocar em prática a Educação Ambiental de maneira transversal no currículo escolar, pois os docentes não conseguem estabelecer um diálogo entre este campo do conhecimento e os conteúdos que constituem o currículo das suas disciplinas.

Os estudos supracitados apontam que, diante da complexidade da prática pedagógica da Educação Ambiental, é necessário assumir uma postura em relação à potencialização da EA na escola, devendo ser desenvolvida de forma contínua e permanente, articulada nas diferentes disciplinas para que esta forma de educar se efetive como previsto nas políticas públicas e, principalmente, que se tenha um resultado eficiente e traga possibilidades para resolução dos problemas que enfrentamos. Diante dessas afirmações e das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, é imprescindível a criação de novas estratégias didáticas de modo a buscar novas abordagens para a incorporação da Educação Ambiental na prática cotidiana.

A escola é uma teia de relações que abrange uma diversidade de identidades culturais. Aqui se destaca as crenças e as manifestações do sagrado que estão presentes na sociedade marcando profundamente as culturas e interferindo na formação e na escolha dos sujeitos. As instituições religiosas, como formadoras de opiniões, exercem influência sobre as percepções de vida e de morte, de criação e de destino do universo. Elas são capazes de forjar a identidade dos seres humanos, estabelecendo valores sociais que se manifestam em atitudes. Nesse sentido, ocupam um papel importante na sociedade e no processo educativo.

O estudo das diferentes organizações religiosas está presente na escola, denominado como Ensino Religioso (ER), estabelecido como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Fundamental, embora de matrícula facultativa, é reconhecido como componente curricular que dispõe de um currículo específico, com tempo definido e espaço na grade horária (BRASIL, 1996).

O cotidiano escolar é, portanto, um espaço que abarca a presença da religiosidade em um contexto multicultural. Sobre essa realidade, o ER na escola pública é orientado pelo princípio constitucional de laicidade do Estado (BRASIL, 1988), pela garantia do direito humano de liberdade de crença (ONU, 1948) e pela consideração de que a educação deve ser orientada para assegurar os direitos humanos e construir a cultura da paz (BRASIL, 2010, 2017).

Nessa perspectiva, considerando que a religiosidade se coloca como um aspecto inseparável da vida humana (SCHLÖGL, 2009), o seu estudo não fica fora da sala de aula. Assim o objeto de estudo da disciplina é trazer aos estudantes o conhecimento sobre as diferentes manifestações religiosas que compreendem o fenômeno religioso em sua diversidade (BARBOSA CUNHA; BARBOSA, 2011; SILVA, 2004; BRITO; CHAGAS, 2016; JUNQUEIRA, 2015; SCHLÖGL, 2009).

Todavia, se a realidade brasileira é composta por uma pluralidade de religiões, resultado da composição histórica do país, o estudo dos fenômenos religiosos na escola pública brasileira caracteriza-se pelo princípio de laicidade do Estado (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) e pela ciência das religiões e não pelos pressupostos religiosos (PASSOS, 2006; SANTOS, E. C., 2018a, 2018b; BRASIL, 2017). Sendo assim, seu estudo se volta a oportunizar aos estudantes aprendizagens que vão além de trazer conhecimentos sobre expressões e linguagens religiosas na perspectiva da Interculturalidade, mas que possibilitem, por meio das experiências pedagógicas, trazer novos significados às culturas a partir da compreensão e do respeito e da construção da cidadania (BAPTISTA, 2015; BRASIL, 2017; BRITO; CHAGAS, 2016; FREITAS, 2018; PASSOS, 2006).

Diante dessas afirmações e das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, a compreensão sobre a possibilidade da transversalização da EA, a criação de novas estratégias didáticas e a busca por novas abordagens para a inserção da Educação Ambiental na prática cotidiana no âmbito educacional são necessárias nas diferentes áreas do conhecimento humano. Isso inclui o Ensino Religioso que, como componente curricular, existe não apenas para cumprir o que institui a legislação e diretrizes educacionais vigentes, mas também pode e precisa atuar, de modo a trazer contribuições para a resolução dos problemas socioambientais a partir do olhar que a disciplina pode oferecer.

Os saberes socioambientais podem ser um terreno fértil para o desenvolvimento dessa educação e efetivamente contribuir para os aspectos

formativos a partir dos estudos dos fenômenos religiosos que compõem os diferentes conteúdos da disciplina, podendo ampliar a reflexão e a ação, vista como uma ferramenta para um agir social de grande valia na formação dos novos atores sociais.

O estudo sobre a transversalização da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso, proposto neste trabalho, não pretende deliberar que os mitos e crenças presentes nos estudos dos fenômenos religiosos existentes nas diferentes organizações são verdadeiros ou não; mas trazer para a escola, através dos conteúdos da disciplina em questão, a necessidade de reforçar a capacidade e o potencial transformador dessa instituição e identificar junto às professoras que atuam nessa disciplina a possibilidade da transversalização curricular da Educação Ambiental. Pretende também, discutir a partir da compreensão das professoras, como a intermediação do conhecimento presente no multiculturalismo religioso e dos saberes ambientais podem situar o sujeito e o outro no contexto e no complexo das relações universais.

Ou seja, a pesquisa trata da forma como as docentes compreendem o processo de transversalização curricular, destacando as potencialidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso. Nesta pesquisa, considera-se que transversalização está relacionada à capacidade de perceber que há relações entre os conteúdos curriculares e as temáticas ambientais de modo a pensar, a partir dessas relações, a prática educativa em Educação Ambiental. Assim, propor uma intervenção pedagógica capaz de trazer contribuições para a formação de uma sociedade-mundo, em que os sujeitos da aprendizagem poderão reconhecer os problemas emergentes, refletir e envolver-se de forma consciente, crítica e ativa, capaz de religar o que foi tecido junto, para a construção de uma civilização planetária.

É preciso ressaltar aqui que o estudo da intermediação entre a disciplina de Ensino Religioso e a Educação Ambiental ainda é um campo bastante inexplorado, as dificuldades são desafiadoras. Dessa maneira, a proposta de ouvir as professoras e de revisar o currículo da disciplina é uma possibilidade que pretende potencializar o desenvolvimento da EA na escola através desse componente curricular.

Essa proposta propõe, a partir da realidade do cotidiano escolar, da atuação dos professores e dos conteúdos específicos, expandir e interligar diferentes conhecimentos. É uma maneira de tornar possível a elaboração de

encaminhamentos didáticos que possam contribuir para a formação de sujeitos mais aptos a compreender as complexidades humanas, sociais, planetárias, sendo capazes de enfrentar as incertezas do nosso destino (MORIN, 2015).

## 1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISADORA, DA PESQUISA E DA ESCOLHA DO TEMA

Antes de iniciar a descrição das principais partes desta dissertação, considero imprescindível relatar recortes da minha trajetória de vida pessoal e profissional que façam sentido para esta pesquisa, principalmente por acreditar no potencial transformador da escola para o destino das pessoas.

Nasci em uma família não só carente no sentido econômico, mas em todos os aspectos. Filha mais nova da relação entre meus genitores, cresci sem pai; minha mãe, sem ter concluído se quer o ensino fundamental, tratou de criar os filhos com os meios que estavam ao seu alcance naquela época. Logo não foi no seio familiar que encontrei referenciais de como ser, estar e agir no mundo, mas na escola.

Na escola, eu aprendia com os ensinamentos dos meus professores que, entre um conteúdo e outro, me ensinavam como se comportar, comunicar, agir... Durante as práticas educativas, nas falas dos professores que cruzaram meu destino, eu aprendi a ser pertença no universo, a ser gente. Refiro-me a ser gente no sentido descrito na obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire:

[...] gosto de ser gente porque mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 53).

A escola me capturou, o ambiente escolar e os professores trataram – com muito êxito – de resgatar uma criança, mesmo que talvez, indiretamente. Ainda criança, evidentemente que não conseguia mudar minha realidade, pois nem tudo estava ao meu alcance, como nem tudo está ao alcance das nossas crianças, as quais dependem da orientação e ação dos adultos, que são atores responsáveis pela educação dos pequenos e jovens.

Passada a fase da infância para a adolescência, na qual, desde os 10 anos, já trabalhava vendendo laranjas de porta em porta para ajudar minha mãe pagar as contas de luz e água. Ao concluir o Ensino Médio, alimentei o desejo de cursar o

ensino superior, vontade que numa conversa compartilhei com minha irmã mais velha e recordei como se fosse hoje de sua resposta: *“Esquece isso, fazer uma faculdade é um sonho muito distante para nós”*. A fala de minha irmã foi um balde de água fria, mas me lembrei de quando meus professores diziam que todos podiam e que a educação mudava o mundo. Em pensamento, respondi a ela que eu iria fazer faculdade sim, que seria professora e iria capturar crianças, transformá-las em gente e mostrar a elas que existem outros caminhos possíveis.

Claro que chegar ao ensino superior não foi um caminho fácil, como também não foi concluir o Ensino Médio. Anos se passaram, pois cresci ouvindo que a universidade federal era para elite e não havia espaço para os pobres, pois não seria possível um estudante da escola pública ingressar nessa instituição, porque o processo seletivo eliminava. Então, nunca tentei o vestibular na Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas a força de perseverar, o *conatus*<sup>2</sup>, o desejo permanecia e a certeza de que o dia de me tornar professora chegaria.

No ano de 2004, realizava o ofício de balconista em uma panificadora próxima ao Colégio Estadual do Paraná e em frente ao Colégio Estadual Tiradentes. Ali atendia tanto alunos como professores. Sempre fascinada e encantada, permanecia alimentando a vontade de me envolver nesse espaço educativo. Nesse contexto, fiz algumas amizades com as pessoas que atendia, inclusive com um professor que diariamente tomava seu café da manhã ali, logo iniciamos uma breve amizade, por esse motivo, ele sabia da minha intenção de se tornar educadora.

Certo dia, ele chegou um pouco mais cedo e me perguntou: *“você quer mesmo trabalhar com crianças? Tenho uma amiga que é diretora de um lugar, eu não sei direito o que é, mas estão contratando pessoas para trabalhar com crianças. Se você tiver interesse te passo o número dela”*. Arregalei os olhos, mas imediatamente lembrei-me de que não tinha formação alguma, apenas o Ensino Médio, então comuniquei a ele, que respondeu que naquele local era para atender crianças carentes, em situação de vulnerabilidade e que não precisava nem o magistério. Logo, nem hesitei, tratei de pegar o número e marcar uma entrevista.

---

<sup>2</sup> Em sua obra *Ética*, Espinosa fala do conceito de *conatus*, ou seja, potência ou apetite, em que cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser. “Por isso, a potência de uma coisa qualquer, ou seja, o esforço pelo qual ela se esforça por agir, isto é (pela prop. 6), a potência ou o esforço pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que sua essência dada ou atual C.Q.D” (SPINOZA, 2018, p. 105).

Evidentemente, aos 19 anos, jovem, cheia de energia, sem formação, um salário medíocre, dentre as dificuldades de se trabalhar nas grandes áreas de risco, fui contratada sem qualquer questionamento sobre minha formação acadêmica e sob as orientações de se tratar de um espaço de contraturno. Pedi demissão da panificadora sem aviso prévio e, após toda a documentação resolvida, cheguei ao meu novo ambiente de trabalho. Ao chegar, li na placa que identificava o local: Projeto ECOS<sup>3</sup> – Espaço de Contraturno Socioambiental, sem saber do que se tratava; contudo, sabia que seria monitora infantil – já era o suficiente para me sentir a professora. A administradora/diretora da unidade explicou-me a organização da instituição e as minhas atribuições.

Naquele espaço, cercada por ocupações irregulares, às margens do Rio Belém, na área periférica de Curitiba, reconheci-me em cada rostinho, todos entusiasmados e cheios de história. Como nada eu sabia, as crianças me ensinavam tudo. Através de seus relatos, fui me encaixando naquele ambiente e, em poucos dias de trabalho, estava afetada<sup>4</sup> pela oficina de Educação Ambiental. Foi nesse cenário que a Educação Ambiental entrou na minha vida.

No ano de 2004, também criado e institucionalizado pelo governo federal através da Lei nº 11.096/2005, o presidente Lula e o ministro da educação Fernando Haddad lançam a Política Educacional de Acesso ao Ensino Superior, o Programa Universidade Para Todos (ProUni); devido a isso, em 2009, por intermédio deste programa, pude ingressar na tão sonhada faculdade de Pedagogia. No mesmo ano, a prefeitura de Curitiba encerrou o contrato com a Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE), ONG na qual havia sido contratada. Assim se encerrava meu primeiro capítulo como educadora ambiental.

Como estava certa da minha escolha profissional, em 2010 iniciei estágio remunerado em uma grande rede de ensino privado em Curitiba, de caráter

---

<sup>3</sup> Anteriormente chamado de projeto Piá Ambiental, em 2004, recebe o nome de ECOS – Espaço de Contraturno Socioambiental, em parceria entre a Prefeitura Municipal de Curitiba e a Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE). Os equipamentos encontravam-se distribuídos por todas as regiões de Curitiba, num total de 33 unidades, destinadas a atividades de contraturno, onde se desenvolviam diferentes oficinas, entre elas, arte, movimento, reforço escolar e Educação Ambiental. Em 2009, rompe-se o convênio com a ONG e passa a se chamar Unidade de Educação Integral, sobre a responsabilidade dos diretores das escolas de referência e de professores do quadro da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

<sup>4</sup> Lançado pela filosofia dos afetos, Espinosa afirma que o corpo pode ser afetado de muitas maneiras. Ele define afeto como “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”. (SPINOZA, 2018, p. 98).

confessional, onde ocorreu meu primeiro encontro com a educação de caráter religioso; contudo, o ponto forte era se tratar de uma instituição de Educação Ambiental e bilíngue. Nessa escola, a grade curricular era composta pela disciplina de Educação Ambiental, dentre outros componentes curriculares. Por se tratar de uma grande e renomada instituição, o local era capacitado para o desenvolvimento dessa temática, pois possuía uma vasta horta, animais livres, entre eles pássaros, roedores como esquilos, uma diversidade de insetos, grandes árvores de diferentes espécies, destaque para as árvores nativas – e hoje ameaçadas – como as araucárias, lagos... Definitivamente era um ambiente que facilitava o trabalho com a Educação Ambiental.

Como estagiária, acompanhava todas as aulas dos estudantes, podia perceber que a professora da disciplina encantava as crianças com as atividades. Eram realizadas trilhas ecológicas que fascinavam os estudantes, sendo esta, a atividade preferida deles. Os olhos das crianças brilhavam quando um animal que por ali habitava se aproximava das salas de aula; os estudantes deixavam tudo que estavam fazendo para observar os bichos. Diariamente eu percebia como eles eram felizes por estarem diante daquele cenário, principalmente por se tratar de crianças vindas de famílias com alto poder econômico. Logo, a grande maioria residia em prédios localizados nos bairros nobres da capital, com poucas áreas verdes, de modo que o contato com a biodiversidade era limitado ao ambiente escolar, onde eles experimentavam o contato com a natureza. Nessa experiência, minha história com a Educação Ambiental manteve-se viva. Contudo, como a vida de estagiário é mantida por contrato, fui estagiar em outra instituição de ensino, mais uma vez, uma grande instituição de caráter religioso.

Mas antes mesmo de estar formada, submeti-me a dois concursos públicos para a prefeitura de Curitiba e, senão por sorte ou destino, fui aprovada nos dois certames. Porém, ainda faltava muito tempo para a conclusão do curso. Por saber que precisava muito trabalhar após a conclusão da faculdade – já que viver com salário de estagiária era um desafio diário –, a aprovação nos concursos me fez adiantar os períodos na graduação. Então, em conversa com a coordenadora do curso, optei por fazer o sétimo período no turno da manhã e o oitavo período no turno da noite. Dessa forma, antecipei minha jornada acadêmica na graduação de pedagogia.

Pela educação, pela Educação Ambiental e pela análise dos contrastes das realidades sociais observadas – ora crianças submetidas a dificuldades de todas as dimensões, ora pelas crianças abastadas, mas ambas afetadas pelas paixões alegres, dos bons encontros, que aumentam a potência de agir (SPINOZA, 2018) com as temáticas ambientais – não tive dúvidas de que escreveria minha monografia sobre Educação Ambiental.

Em meio às correrias do dia a dia, aos trabalhos de todas as disciplinas, em três meses e quase sem orientação, escrevi minha monografia intitulada *Educação Ambiental no contexto escolar: uma proposta para a transformação da realidade socioambiental*. Diante das informações escritas, evidentemente, ficou um trabalho que hoje considero mediano. Mas a certeza que eu tinha era que queria falar de educação, de escola, de Educação Ambiental e de transformação social.

Nos caminhos relatados, a vontade de fazer educação me levou a concluir a graduação a tempo de ser nomeada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Assim se inicia minha trajetória com a disciplina de Ensino Religioso e com a pesquisa em questão. Ao tomar posse do cargo – e ao me apresentar na escola que iria definitivamente realizar o ofício docente –, fui recebida pela diretora que já me aguardava com a função bem definida. Ela se dirigiu a mim com a seguinte fala: “*você será professora de Ensino Religioso! Ninguém gosta desta disciplina por muitos motivos, o conteúdo é chato, você vai atender todas as turmas, é uma aula muito curta e por isso não dá tempo de você fazer quase nada, no dia de permanência os estudantes são mais indisciplinados...*”. Porém, o fato de ela ter dito que eu atenderia todas as crianças foi motivo suficiente para aumentar minha vontade de estar ali, pois imediatamente pensei que com mais crianças sendo atendidas por mim, maior seria o número de pessoas afetadas.

Em 2013, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, traçaram-se os primeiros caminhos que me trouxeram até o mestrado. Ao contrário da informação recebida no primeiro dia, a disciplina de Ensino Religioso também me afetou, pois – diferentemente das instituições confessionais das quais havia trabalhado anteriormente, cujo Deus é criador de tudo, o Deus explicado pela bíblia – a orientação do trabalho pedagógico desse componente Curricular na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é embasada no Estado Laico, na liberdade de crença, no pluralismo religioso, na tolerância religiosa, no respeito e em valores.

O fato de os valores estarem como conteúdo explícito no currículo, favoreceu minhas práticas pedagógicas voltadas às temáticas socioambientais; pois, a Educação Ambiental tem entre os seus objetivos a construção de conhecimentos, de valores sociais, atitudes na formação individual e coletiva de sujeitos (BRASIL, 1999; BRASIL, 2012; GUIMARÃES, 1995).

Outro fator favorável ao desenvolvimento da Educação Ambiental no currículo de Ensino Religioso é o de se tratar de uma disciplina de oferta obrigatória no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996; BRASIL, 2013). Dessa maneira, todos os alunos do 1º ao 5º ano tinham assegurados, nas minhas aulas, o contato com os saberes socioambientais de forma permanente ao longo de todos os anos.

Dessa forma, com as possibilidades presentes nos conteúdos, como professora de Ensino Religioso e como educadora ambiental – não só por escolha, mas também por acreditar no seu potencial formador e transformador –, as oportunidades eram variadas, de modo que eu não encontrava nenhuma dificuldade em inserir de forma transversal a Educação Ambiental na disciplina, como prevê os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA), cuja proposta é uma “abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (BRASIL, 2012, p. 4).

Todavia, como é comum nos sistemas de ensino, no ano de 2016, houve uma mudança no currículo da disciplina de Ensino Religioso na RME de Curitiba. Os conteúdos restringiram-se aos seguintes temas: lugares sagrados, organizações religiosas, símbolos religiosos, festas religiosas, ritos/rituais e linguagens sagradas, a serem tratados na perspectiva da diversidade cultural religiosa nas quatro matrizes: indígena, ocidental, africana e oriental.

O ano de 2017 foi desafiador. Percebi que estava diante de um currículo em que os conteúdos ficaram restritos e, dessa forma, não conseguia enxergar possibilidades de desenvolver práticas educativas voltadas às temáticas socioambientais, de assegurar o direito dos estudantes previsto na Constituição Federal, de executar e fazer cumprir as políticas públicas vigentes. Também refleti que estava inserida num cenário que mostra que, independentemente da área de atuação do professor, a Educação Ambiental não se efetiva como está previsto nas legislações específicas, ainda muito pouco se faz, já que as práticas são incipientes

e pontuais (TORALES, 2013). Nesse contexto, percebi a necessidade de superar os impasses para que sejam incorporadas outras práticas no ambiente educativo formal, a fim de que se possa alcançar um resultado eficaz e uma real transformação social.

Diante dos conflitos instaurados pela mudança curricular, das dificuldades encontradas em desenvolver Educação Ambiental transversalmente, das observações feitas ao longo da minha trajetória profissional, da sensibilização pela Educação Ambiental e de não encontrar nenhum estudo e nenhum material que pudesse me orientar para a realização das minhas intervenções pedagógicas na escola sobre a temática da inserção da EA na disciplina de ER, questionei-me sobre as problemáticas vividas e passei a acreditar que ter força de vontade em desenvolver Educação Ambiental já não era mais o suficiente. Reconheci que estar envolvida com a transformação socioambiental exigiria que eu fosse além, que precisaria abraçar a causa e investir em estudos.

Passei a refletir que as dificuldades encontradas por mim também poderiam ser as mesmas de outros professores que atuam nessa disciplina e que se veem diante de um currículo, mas não encontram nenhum material que os auxilie a compreender e a elaborar estratégias pedagógicas para superar o impasse de transversalizar a Educação Ambiental nesse componente curricular.

## 1.2 O TEMA E O PROBLEMA DA PESQUISA

Como relatado de modo sucinto nas páginas anteriores, a certeza de que a educação escolar é capaz de capturar pessoas sempre esteve presente na minha trajetória de vida. O encontro com a Educação Ambiental, o seu caráter transformador ampliou meu olhar sobre a sociedade, sobre o paradigma dominador existente e, através dela, acreditei que se a educação captura pessoas e se a faz coletivamente, pela mediação da Educação Ambiental, é possível revolucionar a sociedade inteira. Como já escrito por Carvalho (2012), ao afirmar compreender a Educação Ambiental como um projeto de cidadania, ampliado pela dimensão ambiental, propõe-se uma mediação com alto potencial de construção de sociedade.

Diante do contexto exposto até aqui, das possibilidades e das dificuldades encontradas como professora para a inserção e a transversalização da Educação Ambiental na escola, especificamente na disciplina de Ensino Religioso, essa

pesquisa caminhou sobre o tema “*A transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso: uma análise a partir do olhar das professoras que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR*”. Trata-se de uma pesquisa em que se propôs analisar o processo de transversalização curricular da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso, a partir de uma revisão documental e da interpretação feita pelas professoras que atuam nessa disciplina, na rede pública de ensino de Curitiba, no estado do Paraná.

Reconhecer que desenvolver a Educação Ambiental na escola é fundamental para a superação dos problemas socioambientais – que comprometem toda a vida na Terra. O princípio de transversalidade da Educação Ambiental e os documentos que normatizam a educação estabelecem que a EA é mais que uma disciplina, ela precisa ser desenvolvida de forma integrada em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, é emergente e exige a construção de novos conhecimentos para a elaboração de novas práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Cabe destacar que, de acordo com os estudos já mencionados, a Educação Ambiental não ocupa um espaço no currículo das diferentes disciplinas e que sua prática ainda é incipiente e precisa ser urgentemente potencializada. É também relevante considerar que não foi localizado nenhum estudo acadêmico que tratasse da transversalização da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso, bem como, apesar da Rede Municipal de Ensino de Curitiba ser referência na oferta do Ensino Religioso, atendendo às demandas sociais e científicas. Dessa maneira, esse sistema de ensino não produziu nenhum material didático ou formação continuada que considerasse a transversalidade da EA nesse componente curricular, carecendo de um olhar científico e pedagógico para esta emergente questão.

Diante do que foi apresentado até aqui, a pesquisa situa-se diante do seguinte problema: *Como a disciplina de Ensino Religioso na rede pública de Curitiba pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola a partir da transversalidade curricular?*

### 1.3 OBJETIVO

Ao considerar a necessidade de responder a problemática reconhecida e evidenciada até aqui, da importante necessidade de construir conhecimentos científicos que possam contribuir para a compreensão do processo de transversalização curricular da EA no ER, definiu-se os objetivos desta pesquisa.

### 1.3.1 Objetivo geral

- Analisar o processo de transversalização curricular da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso, a partir de revisão documental e da compreensão das professoras que atuam nessa disciplina na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- Analisar, a partir da compreensão das professoras e da luz do referencial teórico, como a disciplina de Ensino Religioso poderia ou não promover a Educação Ambiental por meio da transversalização curricular.
- Compreender as bases de fundamentação teórica da Educação Ambiental, bem como o histórico de sua presença no currículo escolar brasileiro por meio da transversalidade.
- Analisar, a partir de consulta às professoras de Ensino Religioso, as potencialidades e os desafios identificados pelos sujeitos em suas práticas para a promoção da Educação Ambiental por meio da transversalização curricular.
- Sistematizar relações entre os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à abordagem da Educação Ambiental a partir da compreensão das professoras dessa disciplina.

Dessa forma, nesta pesquisa propomos trazer contribuições para os estudos no campo da Educação Ambiental e sua transversalização na disciplina de Ensino Religioso. Contudo, cabe ressaltar que o estudo da intermediação entre a EA e ER é um campo bastante inexplorado. As dificuldades são desafiadoras, mas esta

proposta vem a ser um instrumento necessário e potencializador na formação de novos atores sociais.

#### 1.4 METODOLOGIA

Esta investigação se caracteriza por uma pesquisa social, conduzida através de um contexto prático que visa à construção de conhecimentos que possam contribuir na prática para a tomada de decisões e para a resolução de problemas atuais e urgentes, como bem descreve Flick (2013).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, já que esta permite uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Compreendemos que o objeto de estudo desta pesquisa é a possibilidade de abranger a transversalização curricular da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso, a partir da interpretação de um grupo de professoras que atuam nessa disciplina na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, com base na revisão dos conteúdos do presente currículo.

A coleta de dados se dará mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes e da análise do Plano Curricular de Ensino Religioso (versão 2016<sup>5</sup>), a fim de estabelecer um diálogo entre o pesquisador e a entrevistada e levantar junto a elas, a partir da revisão do currículo, como o ER pode trazer contribuições para a transversalização da EA nesse componente curricular.

Para Lüdke e André (2018), o método entrevista, apesar das suas exigências e limitações, desempenha um papel importante nas atividades científicas, como é o caso da pesquisa em educação. A grande vantagem desse método é a captação imediata da informação desejada, além de permitir aprofundamento, correções, esclarecimentos e adaptações; pois, na entrevista, “a relação que se cria

---

<sup>5</sup> Durante o desenvolvimento desta pesquisa, visando atender às normativas do Ministério da Educação (MEC), que estipulou que a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) os sistemas de ensino se adequassem a BNCC, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba trabalhou na reorganização de uma nova versão curricular. Cabe destacar que os conteúdos presentes no currículo analisado se mantiveram no novo documento e que este apenas passou por uma adequação curricular. A Versão atual foi publicada em maio de 2020. Documento disponível para acesso em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/4/pdf/00272800.pdf>

é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Ao analisar o currículo, que é um documento institucional, as mesmas autoras afirmam que a análise documental é uma fonte natural, rica e estável de informação. Nessa perspectiva, é compreendida como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos e pode complementar as informações obtidas por outras técnicas (LÜDKE, ANDRÉ, 2018).

A análise dos dados será realizada mediante a análise de conteúdo. Para Bardin (2016), esse método consiste no esforço rigoroso de interpretação que se aplica a diferentes discursos, composto por um conjunto metodológico que perpassa três etapas. Para a autora, a análise de conteúdo pode levar o investigador a deduzir potencialmente as informações contidas nas mensagens, superando as incertezas e enriquecendo a sua leitura.

Ao prosseguir, apresentamos a sequência dessa dissertação. No segundo capítulo, discorreremos sobre a Educação Ambiental, iniciando com um breve relato da relação homem/natureza em diferentes momentos históricos. Evidenciamos que a intervenção humana no ciclo natural transformou as experiências humanas no meio ambiente e seus estilos de vida, processo que acelera diversos aspectos da problemática socioambiental.

Nesse sentido, é feito um resgate histórico dos principais movimentos internacionais e nacionais que reconhecem e valorizam a Educação Ambiental como estratégia para a superação dos problemas socioambientais. Abordamos os conceitos e correntes em Educação Ambiental que fundamentam o interesse deste trabalho, com destaque aos aportes teóricos Sauvé (2005a, 2005b), Layrargues e Lima (2011), Tbilise (1977), Caride Gom ez (1991), Brasil (1999, 2012), Carvalho (2012) e Boff (2017).

Adiante realizamos a aproximação   Educação Ambiental da Filosofia, com Chauí (2000) e Tozoni-Reis (2004). Neste conjunto, também se aborda a filosofia de Baruch de Espinosa como referencial teórico (SPINOZA, 2009, 2015, 2018; DELEUZE, 2002; FERREIRA, 2013; SANTOS, Z., 2018); por fim, o caráter transversal no currículo escolar a partir dos documentos legais brasileiros (PCNs, 1997; PNEA, 1999; DCNEA, 2012; DCNEB, 2013; BNCC, 2017).

No terceiro capítulo, a escrita discorre sobre o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório, discutindo essa disciplina em seu contexto

histórico até a atualidade. Para compreender a origem e a evolução desse componente curricular, utilizamos Freitas (2018), Junqueira (2015), Brasil (1996), Schlögl (2009) e Silva (2004) como fundamentação teórica.

Ainda no terceiro capítulo, apresentamos a concepção de Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a organização curricular (CURITIBA, 2016, 2018; SANTOS, E. C., 2018a; JUNQUEIRA, 2016). Por fim, os desafios e as potencialidades da transversalização da Educação Ambiental no Ensino Religioso são abordados com base em Brasil (2013), Schlögl (2009), Baptista (2015), Junqueira (2016), Brito e Chagas (2016), Sauv e (2016) e Boff (2017).

No quarto capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Descrevemos a natureza da pesquisa, a estrutura da entrevista como instrumento de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados. Para a fundamenta o teórica em rela o aos aspectos metodológicos apoiamo-nos em: Gatti e André (2011), Flick (2013), Bogdan e Biklen (1994), Zanette (2017), Duarte (2004), Lüdke e André (2018) e Bardin (2016). Nesse capítulo também se apresenta o contexto da pesquisa, com informa es sobre a organiza o do Ensino Religioso na RME de Curitiba, o perfil das professoras participantes e as estratégias de coleta de dados.

No quinto capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados coletados a partir das categorias que foram definidas. Nessa parte apresentamos os resultados e a compreensão das participantes em rela o   transversaliza o curricular da Educa o Ambiental na disciplina de Ensino Religioso, abordando os desafios e as possibilidades para potencializá-la. Por último, apresentamos as discussões sobre o currículo do Ensino Religioso como recurso para o desenvolvimento de práticas educativas em Educa o Ambiental.

## 2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

### 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.*

(Carlos Rodrigues Brandão)

Em primeiro lugar, é preciso referir aqui que falar sobre Educação Ambiental é pensar em educação. E, analisar a EA inserida no contexto escolar por um componente curricular específico exige trazer brevemente alguns aspectos considerados pertinentes nesta escrita. Muito já se sabe que a educação como dita na epígrafe supracitada se faz presente na civilização por diferentes meios, contextos, instrumentos e intencionalidades desde os primórdios. Não há como pensar em vida sem pensar educação, pois “a educação nos invade a vida” (BRANDÃO, 1981, p. 8).

A educação existe de forma diversificada, sendo difundida pelo seio familiar, comunidade e grupos religiosos, livre ou sistematizada, intencional ou não. Ela atravessa a existência humana de geração em geração, constrói saberes, estabelece códigos de conduta, regras de convivência, define crenças religiosas, decifra a arte, explica ou justifica os fenômenos da natureza, estabelece filosofias de vida e tantas outras ações que podem ser constituídas pelas diferentes formas de educar os indivíduos por intermédio dos grupos sociais que convivem e de sua cultura na sociedade (BRANDÃO, 1981).

Para Brandão, a educação vai além de pensar tipos de homens:

Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem a troca de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 1981, p. 11-12).

Se a educação é intrínseca à existência da vida humana, sendo uma prática social como brevemente trouxemos aqui, se ela por si, independentemente de como,

onde, quem educa e quais instrumentos utilizados são capazes de pensar na formação dos homens – e ir muito mais longe –, sua força consiste em definitivamente construir tipos de sociedades. Dessa maneira, podemos pensar na escola não como única fonte de educação, mas como instituição social que surge exatamente da necessidade da participação na vida pública, de socializar saberes, de democratizar a cultura, com alto potencial formador e transformador da sociedade.

Entendemos aqui a educação escolar não como única forma do sujeito adquirir educação<sup>6</sup>, mas como da escola reconhecida, identificada e legitimada como instituição social responsável pelos processos formais de ensino e aprendizagem. Espaço em que os conhecimentos construídos social e historicamente são compartimentados pelas disciplinas, que dispõem de conteúdos específicos, oriundos de um currículo; a fim de atingir diferentes objetivos de aprendizagens intermediados pela atuação de um professor(a), profissional responsável pela difusão desses saberes em suas práticas.

A escola, como um sistema de ensino formal, não realiza sua prática de qualquer maneira. Todavia, é um sistema que se submete à pedagogia, em que o processo educativo é controlado por um poder externo, do interesse de uma aprendizagem especializada, no qual se ensina coletivamente, com formas e recursos didáticos próprios para a difusão dos conteúdos, cujo processo de ensino/aprendizagem é determinado, planejado e avaliado as intenções educacionais (BRANDÃO, 1981; ZABALA, 1998).

Iniciada na Grécia com a paideia, que buscava polir as crianças para um ideal de homem, a educação escolar, desde sua invenção, propõe, mesmo que se modificando ao longo do tempo, através de diferentes mecanismos, a transferência de saberes e a formação de comportamentos para a ordem social, incorporando em cada sujeito a cultura, modelando pessoas, atribuindo valores e construindo sociedades.

Reconhecemos aqui a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação Ambiental, já que “toda relação humana com a natureza sempre foi mediada pela educação” (MAIA, 2014, p. 17). Essa forma de

---

<sup>6</sup> “[...] a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde se pendura alguma placa na porta com o seu nome” (BRANDÃO, 1981, p. 16).

educar também está comprometida política e ideologicamente com a transformação das relações estabelecidas entre os seres humanos e a natureza, de que trataremos mais adiante.

Contudo, transformar a realidade socioambiental por meio da Educação Ambiental desenvolvida na escola, para a formação dos cidadãos contemporâneos, torna-se possível a partir do momento em que se compreende a realidade vivida (FREIRE, 1987). Assim, para alcançar o entendimento do conflito instaurado nessa relação, discutiremos sucintamente alguns aspectos históricos que o constituíram.

### 2.1.1 Relação homem e natureza: breve relato histórico da construção do conflito

Compreender a crise da civilização contemporânea e a importância da inserção da Educação Ambiental na escola, transversalizada nas diferentes áreas do conhecimento, mais precisamente na disciplina de Ensino Religioso, assunto que trataremos posteriormente, leva-nos a retomar a história da existência e da evolução humana que, desde os primórdios, é marcada pela relação indivíduo/natureza e também pelos mitos. A dimensão histórica permitirá uma reflexão sobre os caminhos que foram trilhados até aqui e as possibilidades que estão disponíveis aos seres humanos que, nesse período histórico, está marcado pelo descompasso, pela desordem, pelas incertezas que marcam o nosso tempo.

Portanto, ao retomarmos a pré-história, período da vida da espécie humana anterior à escrita, dividido em três momentos: Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais, pode-se acompanhar que o desenvolvimento dos hominídeos se deu mediante o uso dos recursos naturais. Os materiais utilizados pelos hominídeos deu origem aos nomes dos momentos da pré-história pelos estudiosos. Assim, a conhecida Idade da Pedra Lascada, o período Paleolítico recebeu este nome justamente porque as primeiras ferramentas criadas pelos homens nômades, como machados, agulhas e outros objetos, construídos para sua sobrevivência, eram feitas de pedras; seguindo pelo período da Pedra Polida e, depois, a Idade dos metais em que a fundição de metais, como cobre e estanho, possibilitaram o progressivo abandono de instrumentos de pedra. Até mesmo a arte foi representada nesse período, como é o caso das pinturas rupestres.

As capacidades em produzir e ampliar suas ferramentas foram se aperfeiçoando e tornando a vida dos primeiros homens mais sofisticada. O homem

que descobre e domina o fogo, na fase Neolítica, registra um grande marco: o surgimento da agricultura. Essa descoberta possibilitou a fixação dos homens num só lugar, o que até então não era possível, posto que os hominídeos se deslocavam de uma região para outra quando a caça e a pesca ficavam escassas, a partir de então se passou a criar e domesticar animais.

Mesmo evoluindo em suas descobertas, a relação dos ancestrais com a natureza não registraram impactos, já que não eram estabelecidas pela lógica da dominação, sendo unicamente marcada pela sua necessidade de sobrevivência. Como afirma Duarte (2003, p. 21):

O surgimento da prática do cultivo de grãos, domesticação e criação de animais, permitiu a fixação do homem, até então nômade, em um determinado espaço territorial, passando a construir seus assentamentos e retirar do meio ambiente circundante os recursos necessários para a sobrevivência.

Assim, a cultura pré-histórica foi marcada pelo equilíbrio entre o homem e o meio. Na percepção dessa época, não havia separação dos seres com a natureza, sendo todos os elementos do meio entendidos como um só, regido pela deusa-mãe. Regidos pelas relações divinas, considerando os mitos, rituais e magias, o homem era um ser passivo, suas intervenções foram mínimas, pois aos deuses cabia a manutenção e a sobrevivência da vida.

De acordo com Ramos (2006, p. 20):

A concepção primitiva de natureza, anterior a dos antigos gregos desenvolveu-se no sentido de sua compreensão mágica. Na crença de um mundo em que a natureza era concebida como a totalidade. As rochas, as montanhas, o firmamento, os espíritos e os deuses, os seres humanos, os animais e a vegetação, tudo fazia parte da natureza.

Para esta autora, na mente primitiva, o homem e a natureza constituíam uma unidade e que “era um mundo em que as atitudes dos homens se traduziam em adoração e temor diante do sagrado” (RAMOS, 2006, p. 21). Assim, esse estilo de vida não provocou grandes transformações na natureza.

Posteriormente, a passagem histórica para a Idade Antiga mostra que a deusa-mãe foi substituída pelos deuses autoritários, cujos poderes muitas vezes eram ligados aos elementos da natureza. Nesse período os deuses gregos, dominadores, explicavam a existência de tudo: os fenômenos naturais, culturais e

religiosos de toda vida social. Porém, a partir da intervenção humana, com suas descobertas e construções, com criação de cidades e de cultura, os homens, até essa época, também não negavam a existência dos deuses; contudo, passaram a se reconhecer como responsáveis por sua existência, o que desencadeou novos sentidos.

Nesse período, a Filosofia surge e começa a olhar para a natureza de outra forma, a mitologia passa a ser questionada e os deuses já não mais justificavam sozinhos todos os fenômenos. Os questionamentos dos pré-socráticos surgiram e se deram pelas observações que realizavam, percebendo que a natureza passava por constantes transformações. Diferentemente dos mitos, os filósofos da natureza buscavam uma explicação racional, um sentido para a existência de todas as coisas.

Para Ramos (2006), as cosmologias pré-socráticas marcam uma transição entre o mito e o logos, apresentando o exemplo da escola jônica que naquele momento buscou explicações racionais das causas e dos fenômenos naturais, estreando dessa maneira, uma nova forma de ver o mundo. Entretanto, além de afirmar que naquele momento os homens e deuses faziam parte da natureza, a autora destaca que: “Uma característica deste período é que o conhecimento não visava transformar a natureza, mas alcançar uma espécie de saber contemplativo. Conhecer era contemplar, pôr-se ou estar dentro e não separado da natureza” (RAMOS, 2006, p. 22).

A relação homem/natureza ao longo da experiência humana no planeta sempre se transformou. Cada vez mais a sua existência foi ganhando novos significados. A passagem histórica para a Idade Média, em que se instaura o Feudalismo, modelo econômico, político, social e cultural em que o poder era dividido e a economia era agrária. Naquele período, cada indivíduo tinha uma posição na sociedade que era distribuída em clero, nobreza e servos. De cultura teocêntrica, a igreja católica exercia um grande poder político e determinava a maneira de pensar e viver na sociedade.

Apesar de, nesse momento histórico, ter se construído um modelo social mais estabelecido e dividido, a relação humano/natureza nesse período não impactou tanto, pois não havia mercantilização de produtos, apenas produção para o consumo. A natureza era concebida pela visão teocêntrica baseada na tradição da bíblia, ou seja, a natureza como criação de um ser poderoso e o homem afirmado

como imagem e semelhança de Deus, reconhecido como um ser superior aos outros seres.

Como bem escreve Ramos (2006, p. 24):

O pensamento central desta concepção colocou o homem como elemento privilegiado da criação divina, cuja superioridade reside no fato de ser criado “a imagem e semelhança de Deus” e de possuir a capacidade e liberdade de se destacar em relação às outras criaturas.

Apesar da prevalência de um olhar teocêntrico na Idade Média, a concepção do homem superior aos demais seres vivos, já denota que a natureza passa a ser percebida por uma visão antropocêntrica. Para o pensamento moderno, Woortmann (1997, p. 27 apud ZUBEN, 2010, p. 16) aponta que “o homem ocupava um lugar mais significativo que a natureza física na obra da criação; ele era o centro do Universo, e o mundo havia sido criado para seu uso”. Essa concepção “prepara o terreno para o conceito de natureza que caracteriza o conhecimento científico moderno” (RAMOS, 2006, p. 24).

Os homens que dominaram o fogo, que passaram a demarcar territórios e construir assentamentos, que criaram modelos de sociedade e elaboraram mecanismos de poder, também distribuíram tarefas, desenvolveram tecnologias e criaram instrumentos cada vez mais elaborados. Nesse processo, refinaram cada vez mais as suas vontades, e as necessidades humanas de sobrevivência não se limitaram apenas a moradia, a alimentação, a vestimenta e a proteção, pois o homem passou a querer ocupar outros territórios e a comercializar sua produção.

Considera-se que as tensões entre as relações do ser humano com o meio natural deu-se por causa de suas exigências cada vez mais insaciáveis, pois “na medida em que se passaram os séculos os recursos da natureza não evoluíram na medida em que as necessidades humanas tornaram-se cada vez maiores” (DUARTE, 2003, p. 22).

Porém, a história revela que o período que impactou e marcou profundamente a relação homem e natureza foi a passagem para a Idade Moderna. O feudalismo, modelo político e econômico vigente até então, abriu espaço para os Estados Nacionais Modernos, originando a Revolução Comercial e o Mercantilismo. Os homens, decididos a descobrir outros lugares da Terra e a conquistar novos mercados, como as Índias, desenvolveram a navegação, passaram a dominar os

mares. Assim, chegaram a outros continentes, como a América, dando início à exploração dos recursos naturais e à exploração do homem pelo homem, como temos o registro da escravidão, fortalecendo a burguesia com o alto desenvolvimento do comércio.

Nesse passo evolutivo, a igreja já não era responsável por todas as ordens, passando a ser questionada e em tensão com o Estado, por isso, divide os povos cristãos através do movimento conhecido como Reforma Protestante.

Outro acontecimento importante foi o Renascimento, fazendo uma grande ruptura com o teocentrismo e misticismo característico da sociedade medieval. A Filosofia passou a trazer reflexões sobre a política e a teologia, como escrito por pensadores como Hobbes e Maquiavel. As artes e a ciência também ganharam espaços, passando para o homem o protagonismo de sua história.

De acordo com Zuben (2010, p. 16-17):

[...] aos poucos, com o avanço da modernidade, o ser humano vai se compreendendo como sujeito racional e autônomo e, com isso comporta-se como senhor e possuidor da natureza, isto é, como sujeito capaz de dominar e manipular o mundo, e ao mesmo tempo impor-se a ele.

A partir desse momento, os seres humanos assumiram um papel central em relação ao universo – sem deixar a religiosidade, levaram-na para outro plano. O homem sobre a perspectiva humanista passou a se reconhecer como personagem principal e o centro das preocupações. Colocou-se desde então os interesses humanos em primeiro lugar, valorizando o progresso individual e o mercado do lucro. Assim, declarou-se o antropocentrismo e a nova era, denominada Capitalista.

Para Zuben (2010), desde as grandes navegações, as mudanças geradas pela industrialização, como a Revolução Francesa e a independência de vários países, e a consolidação do sistema capitalista, que trouxe nos ombros a modernidade, originou “uma redefinição completa do sistema planetário, ou seja, uma nova cosmologia pautada na concepção mecanicista do universo” (ZUBEN, 2010, p. 16).

A ciência moderna baseada em Galileu Galilei, Newton, Descartes, Bacon, Copérnico que colocou a razão como fundamento da verdade, sendo ela a essência humana, trouxe uma concepção de mundo objetivo e mecânico, um universo máquina, de caráter utilitarista. Inaugura-se então um tecido social em que o homem dotado de razão é capaz de explicar todos os fenômenos matematicamente, de

forma calculada, previsível. Esse pensamento reducionista penetrou profundamente nas percepções de vida das pessoas, separando gradativamente a alma do corpo, o espírito da matéria, o homem da natureza.

Norteados pelos princípios racionalista, materialista, mecanicista, cientificista, antropocêntrico e pela consolidação do modelo econômico capitalista, a civilização chegou a Idade Contemporânea. A trajetória humana carrega o avanço da ciência moderna, a herança filosófica iluminista, o nascimento da indústria e das classes sociais, a ambição dos países pelo domínio econômico.

Essa sociedade é fruto de um pensamento que separou o homem da natureza, o corpo da mente, de uma inteligência cega, inconsciente e irresponsável, que gerou intervenções humanas desmedidas através do desenvolvimento econômico sem precedentes. Esse desenvolvimento não beneficia todos e intensifica as desigualdades sociais, do exacerbado consumo, em que os projetos de vida individuais e o mercado do lucro prevalecem, balizando a crise atual.

O que trouxemos aqui nos confirma que:

[...] sempre ao longo de sua história o ser humano, em função do modo de produção adotado, seja comunal, escravista, feudal ou capitalista, interferiu nos ciclos naturais. A medida que aprimorava seus instrumentos e potencializava sua capacidade de intervenção no meio, mais se apropriava da natureza e mais transformava para si (MAIA, 2014, p. 26-27).

Inserida numa crise de civilização, a sociedade contemporânea vive a incerteza do seu futuro, conflito gerado pela própria intervenção humana no meio ambiente. Portanto, perseverar no planeta de forma sadia e equilibrada implica na necessidade de reconstruir um novo modo de pensar e agir, pois os conflitos sociais que se manifestam através da natureza são originários das relações sociais, dos modelos de sociedade e de desenvolvimento (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013). Eles se acentuam e nos levam a questionar o alicerce científico-filosófico moderno e caminhar para a elaboração de uma nova filosofia de vida.

Tristão (2013) afirma que a EA é compreendida como uma filosofia de vida. Dessa forma, pensamos que a Educação Ambiental é capaz de contribuir para a construção de uma nova filosofia de vida, de levar os sujeitos a compreender as totalidades distintas, os complexos relacionais, de religar o que foi e está tecido junto e de reconhecer a teia da vida (CAPRA, 1996; MORIN, 2011; SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013), para a reconstrução de um pensamento humano que religa e que mostra a

solidariedade dos fenômenos, que dispensa o individualismo e devolve-nos o olhar de conjunto. Isso requer, portanto, conceitos e concepções, o estabelecimento de diálogos entre a cultura científica e humanística, reformar o pensamento é conduzir para uma reforma de vida, é ensinar a bem-viver (MORIN, 2015).

A sociedade do risco<sup>7</sup> (BECK, 2010) carrega um complexo conjunto de tensões. Isso exige da educação – que aqui é entendida como prática social (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1996; ZABALA, 1998) – e dos sistemas de ensino formal que assuma o desafio de elevar a compreensão humana dos problemas do mundo. Eles estão inseridos num contexto de crise das relações do ser humano consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente, pois “o planeta necessita das compreensões mútuas em todos os sentidos. A incompreensão é fonte de conflitos sangrentos que, em si mesmos, são fontes de incompreensões. A incompreensão traz em si os germes da morte” (MORIN, 2015, p. 75).

Para esse autor, não só a vida humana se decompõe com a incompreensão, mas todo o planeta se deteriora. Assim cabe à escola acreditar que as ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior podem operar mudanças nas relações humanas com a natureza.

Consideramos neste escrito que, para que as relações humanas saíam do seu estado de bárbaro, a educação escolar assume essencialmente a difícil tarefa de levar o reconhecimento e a compreensão do outro, ou seja, das relações humanas com o seu meio ambiente. Portanto, a Educação Ambiental vem ser esperança para a formação de novas relações entre homem e natureza, outra cultura social, outra filosofia de vida e para a vida.

Assim se tratará adiante dos caminhos da Educação Ambiental até chegar à escola, considerando que se trata de um amplo campo conceitual que, em sua prática pedagógica, se efetiva nas mais variadas correntes, cuja abordagem deve ser desenvolvida na educação formal a partir do princípio da transversalidade.

---

<sup>7</sup> Para Beck (2010), o processo de modernização da sociedade desencadeou riscos e ameaças que escapam à percepção humana. Para o autor, os riscos da modernidade são causados por uma superprodução industrial e estão relacionados à desvalorização e à desapropriação ecológica. Risco pode ser entendido como as incertezas que podem gerar uma possível autodestruição da vida na Terra. Já que os riscos da modernização “de acordo com seu feitio, eles ameaçam a vida no planeta, sob todas as formas” (BECK, 2010, p. 26).

### 2.1.2 Educação Ambiental: caminhos

Registrado na história, o pensamento humano e sua relação com a natureza passou por rápidas transformações, de modo que na atualidade está estruturado pela soberania técnica do homem sobre todas as outras coisas. As mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas trouxeram novas configurações para o conjunto complexo das múltiplas relações que compõem o meio ambiente.

O advento técnico-científico que trazia a promessa de uma vida humana abundante e saudável através da exploração e domínio do mundo fracassou. A educação que sempre se fez presente na sociedade passou a ser aceita como mecanismo para resolver as questões e os conflitos que se instituíram ao longo da passagem histórica.

Não sabemos precisar a data, mas, ao fazer um resgate histórico do movimento em prol da Educação Ambiental, verificamos em vários estudos que as reflexões sobre a implementação da Educação Ambiental como estratégia para solucionar os problemas ambientais não é recente. As primeiras discussões vieram à tona a partir da década de 1960 com o lançamento do livro *Primavera Silenciosa*, da bióloga norte-americana Rachel Carson.

A autora fala dos danos causados pelos pesticidas utilizados na prática do cultivo feitos de substâncias químicas, venenosas, causadoras de morte, que contaminam o ar, a terra, os rios e os mares (CARSON, 1969). Considerando que o homem não é dono do mundo, pois o compartilha com outras criaturas, suas ações são imprudentes e irresponsáveis. Este livro inspirou a criação de movimentos ambientalistas pelo mundo todo nos anos 1960 e 1970.

Ainda nessas décadas, outro registro de reflexão com o desenvolvimento econômico e o meio ambiente foi o Clube de Roma, fundado na Itália em 1968. Esse movimento surgiu da incitação com as transformações ocorridas no meio ambiente, resultado da intervenção humana pelo uso indiscriminado dos recursos naturais. Preocupados com as problemáticas que foram surgindo, o grupo de estudiosos ganhou força e moveu o ânimo dos ambientalistas definitivamente a partir do ano de 1972, com o lançamento do Relatório do Clube de Roma que levou o nome *Os limites do Crescimento*. Relatório que reconhece que o homem, mesmo dotado de razão e conhecimento, não é capaz de compreender as correlações entre as partes

e o todo. Esse documento alertou e enfatizou a necessidade de mudanças significativas no comportamento humano perante os recursos naturais disponíveis.

A década de 1970 e o Clube de Roma determinaram mudanças significativas para a Educação Ambiental. De acordo com Tozoni-Reis (2004, p. 4):

O ano de 1972 foi histórico para o movimento ambientalista mundial, quando as discussões sobre o tema culminaram na Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, em Estocolmo (Suécia), convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU) sob o grande impacto causado pelo Relatório do Clube de Roma sobre o uso dos recursos naturais disponíveis no planeta.

As discussões realizadas e os impactos trazidos por este relatório culminou na reflexão que destacou a educação dos indivíduos como uma estratégia indispensável para solucionar os problemas já evidentes na época. Nesse momento, a Organização das Nações Unidas (ONU) realiza na Suécia, em Estocolmo, a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano, dando origem ao Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Dessa primeira conferência resulta a Declaração sobre Meio Ambiente Humano. A partir desse evento, reconhece-se que a educação tem a incumbência de preparar os cidadãos para compreender os problemas ambientais e limites do planeta a fim de melhorar a qualidade dessa relação. No princípio 19, o documento afirma ser imperioso o esforço da educação para as questões ambientais (ESTOCOLMO, 1972). Nesse momento, também se atribui aos meios de comunicação a responsabilidade de expandir informações de caráter educativo referente às questões ambientais e às ações humanas, bem como o papel da pesquisa e do desenvolvimento científico.

Apesar de que nesta época ainda considerassem os seres humanos superiores as outras vidas – ao entenderem ser ele o ser mais valioso –, esta conferência foi um grande ato para a evolução da Educação Ambiental, pois a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir desse momento assume as discussões internacionais sobre a Educação Ambiental, conjuntamente com outros órgãos, entre eles as Organizações não-governamentais (ONGs).

Em direção à formação de uma educação que não ensina apenas conteúdos, mas também apta de levar aos sujeitos da aprendizagem coletivamente

a reflexão de suas ações, dos problemas que resultam desses atos e para a construção de um pensamento certo; ou seja, capaz de levar os indivíduos a se compreenderem como seres históricos, que estão no mundo, com o mundo e intervindo nele, de modo que produzem novos conhecimentos para outro amanhã (FREIRE, 1996).

Dois grandes encontros foram realizados ainda nessa década. Em 1975, em Belgrado, na Iugoslávia, registra-se o Seminário Internacional sobre a Educação Ambiental; e, passados dois anos, em 1977, a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi na Geórgia.

O primeiro evento tem como resultado a Carta de Belgrado, em que “a educação ambiental é colocada ali como um dos elementos fundamentais para a investida geral contra a crise alardeada pelo Relatório do Clube de Roma” (TOZONI-REIS, 2004, p. 4). Através de uma educação contínua e permanente, formal e não-formal uma nova ética global, no qual se define nessa carta as finalidades, os princípios e os objetivos da Educação Ambiental.

Embora a Carta de Belgrado considere que a mudança é individualizada, está presente nesse documento a afirmativa do papel central que ocupa os sistemas de ensino na formação de uma nova sociedade apta a compreender os aspectos globais, a relação entre os problemas, a responsabilidade e a participação ativa rumo ao desenvolvimento econômico responsável. O texto do documento afirma ser necessário um programa mundial de Educação Ambiental que seja capaz de melhorar a vida e o ambiente das presentes e futuras gerações, baseado no desenvolvimento de conhecimentos e competências, valores e atitudes (BELGRADO, 1975).

O segundo foi a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental com a colaboração do PNUMA, realizada no ano de 1977, que trouxe a institucionalização da Educação Ambiental na escola. Nesse momento, os objetivos da Educação Ambiental descritos na Carta de Belgrado foram reformulados.

Podemos considerar que este evento trouxe definitivamente para esta forma de educar o seu caráter pedagógico, para todos os grupos e níveis da educação escolar, atribuindo a responsabilidade para as disciplinas, os conteúdos presentes nos planos de ensino, os métodos didáticos, a ação docente e sua formação profissional. Aqui, a escola recebeu um papel determinante para a Educação Ambiental, visando à organização sistemática de ensino, cabendo aos governos a

elaboração de políticas e estratégias públicas para sua incorporação nos sistemas de ensino (TBILISI, 1977).

Na Declaração de Tbilisi, é possível perceber claramente a incumbência da escola, das disciplinas, dos conteúdos e dos métodos didáticos, visto que, na recomendação 12, está escrito “que no marco de cada sistema de ensino se estimulem e apoiem as disciplinas consideradas com o objetivo de determinar sua contribuição especial à educação ambiental e imprimir-lhe a devida prioridade” (TBILISI, 1977, p. 8). Esse documento pode ser considerado um grande movimento para a inserção da Educação Ambiental no contexto escolar.

Os anos 1980 registraram alguns acontecimentos de caráter regional, como é o caso dos seminários que aconteceram na Europa, América e Ásia. Mas o destaque nessa década foi para o ano de 1987, em que foi realizada a II Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Moscou. Esse evento foi organizado pela UNESCO que celebrou os dez anos da Conferência de Tbilisi e propôs avaliar os avanços ocorridos naquele período, reafirmando o papel da educação. Em especial, ele enfatiza o papel da pesquisa e da formação das pessoas para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Nesse mesmo ano, foi lançado o Relatório da Comissão Brundthand, denominado *Nosso futuro Comum (Our Common Future)*. Documento elaborado a pedido da ONU, pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, sob a responsabilidade da médica Gro Harlem Brundtland, que na época já compreendia que a saúde não se tratava apenas de aspectos biológicos, como também estava em conexão com o meio ambiente e o desenvolvimento humano.

O relatório citado direcionou um olhar crítico para o modelo de desenvolvimento operante, em que os padrões de produção e consumo foram considerados inconciliáveis com os limites dos recursos naturais, gerando apontamentos para a necessidade de mudanças, de modo a suscitar um desenvolvimento sustentável<sup>8</sup>.

As discussões sobre as questões ambientais e a necessidade da educação assumir a tarefa de construir nos sujeitos conhecimento, competências, valores e atitudes foi se ampliando pelo mundo. No ano de 1992, o Brasil foi sede de mais um

---

<sup>8</sup> O conceito de desenvolvimento sustentável compreendido aqui é “aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” – Relatório Brundtland, *Nosso Futuro Comum*.

grande evento, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, chamada de Rio-92. Movimento que animou, a partir dessa década, as políticas públicas em Educação Ambiental no país, as quais trataremos posteriormente, já que esta conferência propôs discutir sobre as políticas a serem elaboradas pelos governantes.

A Conferência ECO-92 foi decisiva para a elaboração de propostas para a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. A partir desse evento, dois grandes documentos para a Educação Ambiental foram elaborados. Um deles foi a *Agenda 21*, que em seu capítulo 36 trata da educação, cuja proposta entendia a necessidade de reorientar o ensino formal, tratando da integração das disciplinas pela organização multi e interdisciplinar dos currículos, do desenvolvimento dos métodos de ensino e da valorização da educação básica, esta vista como fonte de acesso aos conhecimentos e à formação de valores para o desenvolvimento sustentável.

O outro documento foi *Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, elaborado por entidades ambientalistas da sociedade civil. Produção que, além de afirmar que a Educação Ambiental não é neutra, também “reconhece a educação como direito dos cidadãos e firma posição na educação transformadora, convocando as populações a assumirem suas responsabilidades, individual e coletivamente, e a cuidar do ambiente local, nacional e planetário” (TOZONI-REIS, 2004, p. 6).

Em Thessaloniki, na Grécia, passados cinco anos da Rio-92, realizou-se a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para Sustentabilidade, conhecida como Declaração de Thessaloniki. Nessa Conferência, considerou-se que pouco foi o progresso das recomendações e planos estabelecidos nos eventos anteriores. Nesse momento, o papel da educação em todos os níveis da educação formal, aliada à legislação, à economia e à tecnologia foram reconhecidas como indispensáveis para a sustentabilidade.

A Declaração de Thessaloniki expressou claramente nas recomendações 12 e 21 que as escolas devem ajustar os currículos para o desenvolvimento de Educação Ambiental holística, que todas as áreas do conhecimento devem estar envolvidas, inclusive as humanas e sociais. Dessa forma, a escola e as diversas áreas do conhecimento receberam a responsabilidade de desenvolver uma

educação coletiva rumo às mudanças nos estilos de vida, já demonstrados como problemáticos. Este documento levou em conta também que um futuro sustentável exige apoio às pesquisas sobre as metodologias de ensino e práticas inovadoras (THESSALONIKI, 1997).

A África do Sul sediou na cidade de Johannesburgo, as discussões sobre o desenvolvimento econômico, realizando no ano de 2002 a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, denominada Rio+10, que, ao avaliar as ações da Agenda 21, se observou que o modelo econômico ainda se apresentava insustentável, chamando a atenção do mundo para enfrentar os desafios dos problemas multidimensionais que permaneciam e aumentavam.

Durante o evento Rio+10, também ficou reconhecido que “a educação ambiental continua como estratégia para alcançar o desenvolvimento sustentável” (TOZONI-REIS, 2004, p. 8). E, ao constatar a falta de resultados concretos, convocou todos para agir diretamente em prol da melhoria da qualidade de vida das pessoas e da preservação dos recursos naturais.

Os movimentos na perspectiva de discutir as questões ambientais e refletir sobre o papel da educação nesse contexto não se limitaram. O Brasil, no ano de 2012, mais uma vez se destaca e sedia na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, nomeada de Rio+20. Evento que avaliou as políticas adotadas até o momento e produziu um relatório chamado *O Futuro que Queremos*, renovando o compromisso com um desenvolvimento social, econômico e ambientalmente sustentável.

A Rio+20 apelou para as abordagens holísticas e integradas capazes de orientar a humanidade para viver em harmonia com a natureza, reconhecendo também o forte papel dos jovens no processo de decisão, ao levar em conta que os problemas vividos impactam diretamente nas presentes e futuras gerações. Ao falar da educação, o documento solicitou a maior cooperação das escolas, sublinhando que os currículos e os programas de ensino deveriam se desenvolver e abordar as questões ligadas à sustentabilidade de forma integrada em todas as disciplinas (RIO DE JANEIRO, 2012).

Em 2015 se registrou um grande marco global para viabilizar caminhos para a melhoria da vida das pessoas e do planeta. A Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizou um Processo Intergovernamental rumo à Ação Global para as Pessoas, o Planeta e a Prosperidade, baseado nos Objetivos

de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e do relatório elaborado na Rio+20, e propôs uma agenda ambiciosa e transformadora, especificando 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas. A agenda produzida dessas discussões recebeu o nome *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.

Ao partir do entendimento de que o desenvolvimento sustentável envolve as dimensões econômicas, sociais e ambientais de forma integrada e equilibrada, o plano de ação amplo e universal elaborado prevê que todos devem ter acesso a uma educação que possibilite as pessoas, ao longo da sua vida, adquirir os conhecimentos e habilidades para participar plenamente da sociedade.

Nessa perspectiva, a Agenda 2030, em seu objetivo 4.7, que trata da educação, estabeleceu que ela deve assegurar “que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis” (ONU, 2015, p. 19).

Durante a Cúpula do Clima, realizada em 27 de setembro de 2019, na cidade de Nova Iorque, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), pensando em como o conhecimento e o aprendizado podem contribuir para o bem comum da humanidade, ou seja, a educação e a função social da escola, lançou o projeto *Futuros da educação: aprendendo a se tornar (Futures of Education: learning to become)*. Ao observar o contexto de crise societária, a iniciativa propõe fomentar um debate global e repensar sobre como a educação pode moldar o futuro da humanidade e do planeta.

Com esse projeto, a UNESCO (2019) visa refletir – coletivamente e de forma diversificada – sobre os aspectos de como a educação, o conhecimento e a aprendizagem podem ser instrumentos para a construção do bem comum global e propõe estimular uma filosofia da educação e uma abordagem da pedagogia do devir, avançando para uma linha de pensamento que destaque os potenciais, que recuse o determinismo e se abra ao novo.

Após as discussões globais, a comissão internacional da UNESCO prevê lançar, em 2021, um relatório que enfatize que a educação e o aprendizado podem destinar outra visão de futuro, que não se efetivará sozinha, mas mediante uma agenda política.

O histórico dos principais eventos que tratam sobre uma política socioambiental de caráter mundial foi relatado a fim de compreender os caminhos que trouxeram a Educação Ambiental até a escola, também para reconhecer que é fundamental pensar na educação como vetor para as mudanças que a sociedade tanto necessita, de modo a construir um outro mundo. Um mundo que está por vir, em que o processo de ensino e aprendizagem, para a construção dos múltiplos conhecimentos, seja capaz – mesmo sob a luz de enormes desafios – de trazer oportunidades para outros futuros possíveis, traçando um destino de vida boa para todos.

Contudo, cabe asseverar que a construção do campo da Educação Ambiental como projeto educacional sempre se constituiu num universo complexo de disputas e distante da neutralidade. Nesse sentido, como estratégia educacional que questiona o modelo de desenvolvimento, a construção da EA sempre esteve permeada “pela luta de interesses e conflitos dos vários setores envolvidos como o Estado, as ONGs, os empresários, as universidades e a sociedade civil. Sem esquecer, também, a palavra dos organismos internacionais [...]” (RAMOS, 2001, p. 206).

Todavia, apesar de considerarmos esses documentos indispensáveis para a inserção da EA na escola, não podemos negar que a sua elaboração realizou-se mediante diferentes interesses políticos, econômicos e ideológicos. Dessa forma, é certo que:

Se por um lado, não se pode negar a importância daquilo que é proposto pelos programas oficiais, considerando o contexto em que foram formulados, por outro, não se pode esquecer que, assim como a educação não é neutra, a educação ambiental também não é (RAMOS, 2006, p. 8).

Nessa perspectiva, Cruz (2018)<sup>9</sup>, em seu estudo sobre a análise crítica de documentos sobre a EA, contribui ao escrever que os documentos refletem o jogo das forças daqueles que detêm o poder, mas que é “necessário defender a existência destes documentos antes de tecer críticas [...]” (CRUZ, 2018, p. 110).

Reconhecida como chave que atua para as mudanças socioambientais que emergem, a Educação Ambiental desde sua origem sempre passou e continua a

---

<sup>9</sup> Marcos Vinícius dos Santos Cruz em sua dissertação intitulada “Análise crítica de documentos sobre Educação Ambiental do MEC e do MMA”, dedica-se a analisar criticamente os documentos oficiais e buscar em seus discursos as convergências e influências.

passar por constantes processos de construção e reconstrução. Assim, ela pode ser concebida e praticada de diferentes formas no contexto educativo, já que diversificado e complexo é o seu campo teórico e prático, como veremos na próxima subseção.

Contudo, destacamos que este escrito não defende nenhuma corrente de Educação Ambiental, já que este campo de atuação é polissêmico e, portanto, não há certo ou errado, mas uma maneira diversificada de se conceber e praticar a EA (SATO, 2020). Não adotar uma única perspectiva não indica neutralidade, pois já advertia Paulo Freire que educar é um ato político e que neutra “a educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 1996, p. 96).

Entende-se aqui que essa escolha se faz necessária. Nessa perspectiva, o professor, ao analisar a faixa etária e o nível de compreensão dos seus estudantes, os materiais de apoio disponíveis, o conteúdo a ser trabalhado – enfim, ao perceber a realidade complexa que se apresenta na escola, com os sujeitos da aprendizagem e as possibilidades de transversalização curricular –, poderá planejar suas atividades a partir das oportunidades presentes nas mais diferentes abordagens, a fim de viabilizar que a EA fique presente pela transversalidade no componente curricular em que esta pesquisa se insere.

Essa primazia também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental de nove anos. As diretrizes estabelecem que as áreas de conhecimento e componentes curriculares, ao tratar dos temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana nas diferentes escalas, os abordem “a partir das possibilidades abertas pelos seus referencias” (BRASIL, 2010, p. 5).

Além disso, Zabala (1998), em sua obra *A prática educativa: como ensinar*, assevera que a intervenção pedagógica perpassa por inúmeros condicionantes. Também afirma que são “condicionantes que incidem na aula de tal maneira que dificultam, quando não impossibilitam, a realização dos objetivos estabelecidos no modelo teórico” (ZABALA, 1998, p. 22).

Para o autor,

A prática na sala de aula, marcada por estes condicionantes, não é o resultado de uma decisão firme sobre as finalidades de ensino e segundo uma concepção determinada dos processos de ensino/aprendizagem, mas corresponde àquilo que se pode fazer levando em conta a globalidade do contexto educacional em que se desenvolve a prática educativa (ZABALA, 1998, p. 23).

Sobre esses argumentos, entendemos que defender um modelo teórico de Educação Ambiental em um universo complexo e ainda inexplorado seria limitar, senão impedir, que a EA materialize-se transversalmente nas aulas de Ensino Religioso.

### 2.1.3 Correntes e conceitos da Educação Ambiental

Antes de iniciar a explanação das correntes de Educação Ambiental e alguns conceitos, cabe afirmar que não se pensa discutir neste trabalho uma única corrente de EA; já que, enquanto prática social, ela está em constante processo de construção e reconstrução (TORALES, 2015). Também não se pretende desvendar qual seria a melhor e mais adequada, pois se reconhece aqui a Educação Ambiental como campo teórico consolidado nas mais diferentes vertentes.

Cabe evidenciar que neste trabalho entendemos que a Educação Ambiental tem sido adaptada de forma diferenciada por diversos atores, com discursos e referenciais teóricos variados. Dessa maneira, têm sido proposto ou oferecido diversas maneiras de conceber ou praticar a ação educativa nesse campo, podendo este entendimento ser averiguado em diversos documentos oficiais, internacionais e nacionais de se inserir a dimensão ambiental no currículo escolar (TEIXEIRA; TALOMONI, 2014).

Preende-se trazer possibilidades para o campo prático da escola e demonstrar a necessidade de sua inserção no currículo da disciplina de Ensino Religioso. Em vista disso, será apresentada uma síntese da cartografia das correntes de Educação Ambiental elaborada pela Lucie Sauvé e, posteriormente, trazer alguns conceitos sobre a EA, construídos historicamente.

Para essa autora, denominar de correntes refere-se a uma maneira geral de conceber e praticar a EA, pois cada corrente apresenta características diferentes e específicas que as distinguem umas das outras, podendo elas também compartilhar características comuns. Para Sauvé (2005a), a elaboração de correntes contribui para a análise a serviço da exploração da diversidade de proposições pedagógicas.

As correntes analisadas em sua cartografia estão divididas em dois tempos, as correntes de tradições antigas e correntes mais recentes, reconhecendo que elas

podem apresentar semelhanças e diferenças. Como apresentado nos Quadros 1 e 2 a seguir.

**Quadro 1 – Correntes da Educação Ambiental de longa tradição**

<b>CORRENTES DE LONGA TRADIÇÃO</b>	
<b>NATURALISTA</b>	<p>Essa corrente é centrada na natureza O enfoque educativo pode ser: Cognitivo: aprender com as coisas sobre a natureza. Experiencial: viver na natureza e aprender com ela. Afetivo, espiritual ou artístico: associando a criatividade humana à natureza. A corrente naturalista pode ser associada mais especificamente ao movimento de “educação para o meio natural” e a certas proposições de “educação ao ar livre”. As proposições da corrente naturalista reconhecem o valor intrínseco da natureza, acima e além dos recursos que ela proporciona e do saber que dela se possa obter.</p>
<b>CONSERVACIONISTA / RECURSISTA</b>	<p>As proposições da corrente conservacionista/recursista são centradas na conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade. Trata-se, sobretudo de uma natureza-recurso. Há preocupação com a administração do meio ambiente, ou seja, gestão ambiental. Os programas de Educação Ambiental centrados nos três erres “R”: Redução, Reutilização, Reciclagem. Ou, aqueles preocupados com a gestão ambiental, se associam a corrente conservacionista/recursista. Os imperativos de ação: comportamentos individuais e projetos coletivos.</p>
<b>RESOLUTIVA</b>	<p>Agrupa proposições em que o meio ambiente é considerado principalmente como um conjunto de problemas. Trata-se de informar ou de levar as pessoas a se informar sobre os problemas ambientais, assim como desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las. O imperativo de ação: modificação de comportamentos ou de projetos coletivos. Modelo pedagógico centrado no desenvolvimento sequencial de habilidades de resolução de problemas. A Educação Ambiental deve estar centrada no estudo das problemáticas ambientais, com seus componentes sociais e biofísicos e suas controvérsias inerentes.</p>

SISTÊMICA	<p>A corrente sistêmica permite conhecer e compreender adequadamente as realidades e as problemáticas ambientais.</p> <p>A análise sistêmica possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os sociais de uma situação ambiental.</p> <p>Uma visão de conjunto. Chega-se a totalidade do sistema ambiental, cuja dinâmica pode ser percebida e compreendida melhor.</p> <p>O enfoque das realidades ambientais é de natureza cognitiva.</p> <p>Propõe-se a compreensão global da problemática em questão e as relações entre diversos elementos e buscar soluções menos prejudiciais ou mais desejáveis em relação ao meio ambiente.</p>
CIENTÍFICA	<p>As proposições nesta abordagem dão ênfase no processo científico, com o objetivo de abordar com rigor as realidades e problemáticas ambientais e compreendê-las melhor, identificando as relações causas e efeitos.</p> <p>Nesta corrente a EA está associada ao desenvolvimento de conhecimento e habilidades relativas às ciências do meio ambiente.</p> <p>O enfoque é cognitivo: o meio ambiente é objeto de conhecimento para escolher uma solução mais apropriada.</p> <p>A perspectiva é compreender melhor para orientar a melhor ação.</p>
HUMANISTA	<p>Esta corrente dá ênfase à dimensão humana do meio ambiente, construído no cruzamento entre natureza e cultura.</p> <p>O Ambiente não é só apreendido como um conjunto de elementos biofísicos. Corresponde a um meio de vida, com suas dimensões históricas, culturais, políticas, econômicas, estéticas etc.</p> <p>O enfoque é cognitivo. Além do rigor da observação, da análise e da síntese, a corrente humanista convoca também o sensorial, a sensibilidade afetiva e a criatividade.</p> <p>Conhecer melhor o ambiente permite relacionar melhor.</p>
MORAL / ÉTICA	<p>Consideram que o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética.</p> <p>Atuar baseia-se em um conjunto de valores.</p> <p>As proposições da EA enfatizam o desenvolvimento dos valores ambientais. Convidam para a adoção de uma “Moral” ambiental, prescrevendo um código de comportamento desejáveis, podendo se tratar de desenvolver uma “competência ética”, e de construir um sistema de valores.</p> <p>Trata-se de favorecer a confrontação em situações morais que levam a fazer suas próprias escolhas e a justificá-las: o desenvolvimento moral opera, em diversas situações, por meio de um “conflito moral”, do confronto, às vezes difícil, com as proposições dos outros.</p>

Fonte: elaboração própria com referência em Sauvé (2005a).

Já nas preocupa es mais recentes, destacam-se as seguintes correntes:

**Quadro 2 – Correntes da Educação Ambiental recentes**

<b>CORRENTES RECENTES</b>	
HOLÍSTICA	<p>O enfoque é analítico e racional das realidades ambientais encontra-se na origem de muitos problemas atuais.</p> <p>É preciso levar em conta não apenas o conjunto de múltiplas dimensões da realidade socioambientais, mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com estas realidades, da globalidade e da complexidade de seu “ser-no-mundo”.</p> <p>Holístico refere-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e a rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido.</p> <p>A corrente holística não associa proposições homogêneas. Recorrendo a enfoque sensorial, cognitivo, afetivo, intuitivo, criativo etc.</p>
BIORREGIONALISTA	<p>Trata-se de um movimento socioecológico que se interessa em particular pela dimensão econômica da gestão deste lar de via compartilhada que é o meio ambiente.</p> <p>A corrente biorregionalista inspira-se numa ética ecocêntrica e centra a Educação Ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença com esta região e no compromisso em favor à valorização desse meio.</p> <p>Trata-se de aprender a reabitar a Terra.</p> <p>A EA está centrada em um enfoque participativo e comunicativo: ela evoca os pais e outros membros da comunidade.</p> <p>Trata-se de se comprometer em um processo de reconhecimento do meio e de identificação das problemáticas ou das perspectivas desses problemas.</p> <p>Não é o currículo formal que determina o projeto pedagógico, mas o projeto pedagógico que dá significação contextual ao currículo formal e que o enriquece.</p>
PRÁXICA	<p>A ênfase desta corrente está na aprendizagem na ação, pela ação e para melhor a ação.</p> <p>Não se trata de desenvolver a priori os conhecimentos e as habilidades com vistas a uma eventual ação. A aprendizagem convida a uma reflexão na ação, no projeto em curso.</p> <p>A práxis consiste essencialmente em integrar a reflexão e a ação, que assim se alimentam mutuamente.</p> <p>O processo da corrente praxica é o da pesquisa-ação, cujo objetivo é o de operar uma mudança em um meio (nas pessoas e no meio ambiente) e cuja dinâmica é participativa, envolvendo diferentes atores de uma situação por se transformar.</p> <p>Em Educação Ambiental, as mudanças previstas podem ser de ordem socioambiental e educacional.</p> <p>Trata-se de empreender um processo participativo para resolver um problema socioambiental percebido no meio imediato da vida.</p> <p>Além do processo habitual de resolução de problemas, trata-se de integrar uma reflexão constante sobre o projeto de ação empreendido.</p>

CRÍTICA	<p>A corrente de crítica social inspira-se no campo da teoria crítica. Essa corrente insiste na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais. Adota-se uma postura crítica, com um componente necessariamente político, que aponta para a transformação de realidades.</p> <p>Trata-se de uma postura corajosa, que propõe um processo crítico em três tempos: uma fase crítica, uma fase de resistência e uma fase de reconstrução.</p> <p>Sua proposição se inspira na ecologia social, centrada para o desenvolvimento de um saber-ação.</p> <p>A teoria e a ação estão estreitamente ligadas em uma perspectiva crítica.</p>
FEMINISTA	<p>A corrente feminista adota a análise e a denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais. Mas, além das relações de poder nos campos político e econômico, a ênfase está nas relações de poder que os homens ainda exercem sobre as mulheres.</p> <p>Trabalha-se para reestabelecer relações harmônicas com a natureza. É indissociável de um projeto social que aponta para a harmonização das relações entre os humanos, mais especificamente entre os homens e mulheres.</p> <p>A corrente feminista se opõe ao predomínio do enfoque racional das problemáticas ambientais.</p> <p>Enfoque intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual ou artístico das realidades do meio ambiente.</p> <p>No contexto de uma ética da responsabilidade, a ênfase está na entrega: cuidar do outro humano e o outro como humano, com uma atenção permanente e afetuosa.</p>
ETNOGRÁFICA	<p>A corrente etnográfica dá ênfase ao caráter cultural da relação com o meio ambiente.</p> <p>A educação não deve impor uma visão de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas.</p> <p>A corrente etnográfica não propõe somente adaptar a pedagogia as realidades culturais diferentes, como se inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente.</p>
ECOEDUCAÇÃO	<p>Nesta corrente não se trata de resolver problemas, mas aproveitar a relação com o meio ambiente para o fundamento de um atuar significativo e responsável.</p> <p>O meio ambiente é percebido aqui como uma esfera de interação essencial para a ecoformação ou para a eco-ontogênese.</p>
SUSTENTABILIDADE	<p>O desenvolvimento sustentável supõe um desenvolvimento econômico, considerado como base para o desenvolvimento humano, é indissociável da conservação dos recursos naturais e de um compartilhar equitativo dos recursos.</p> <p>Trata-se de aprender a utilizar racionalmente os recursos de hoje para que haja suficientemente para todos, e possa assegurar as necessidades do amanhã.</p> <p>A Educação Ambiental torna-se uma ferramenta, entre outras, a serviço do desenvolvimento sustentável.</p>

Fonte: elaboração própria com referência em Sauvé (2005a).

Trazer a sistematização das correntes elaboradas com esforço por Sauv     oportuno, pois há uma diversidade de proposições teóricas e estratégias práticas, o que a autora chama de “patrimônio pedagógico”, que podem entusiasmar a prática pedagógica do professor. Este quase sempre se sente provocado a transversalizar a Educação Ambiental no currículo de sua disciplina; mas, ao não encontrar possibilidades dessa inserção, acaba por não efetivar a EA.

Dessa maneira, concordamos com Sauv   (2005b) quando afirma que:

[...] cabe a cada autor definir seu “nicho” educacional na educação ambiental, em função do contexto particular de sua intervenção, do seu grupo alvo a que se dirige e dos recursos que dispõe: trata-se de escolher objetivos e estratégias de modo oportuno e realista, sem esquecer, contudo, de outros objetivos e estratégias possíveis (SAUV  , 2005b, p. 319).

Assim, entendemos que o professor, ao inserir a Educação Ambiental no currículo de sua disciplina específica, deve levar em conta as condições e as possibilidades para que sejam realistas e de fato eficazes.

Se a EA deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, como prevê as políticas públicas das quais trataremos mais adiante, devemos considerar que, em muitos dos casos, seus alunos não dominaram a leitura e a escrita, nem a matemática básica. Tozoni-Reis e Janke (2014, p. 112-113) declaram que “grande parte das crianças do ensino fundamental público quando terminam este grau de ensino apresentam sérias e profundas deficiências no desempenho da leitura, escrita e cálculo, principais objetivos do ensino fundamental”.

Pertinente trazer a afirmativa das autoras, pois muitos são os casos em que os estudantes encerram o ensino fundamental com grandes dificuldades básicas. Portanto, dificilmente poderiam compreender uma organização social complexa e multifacetada.

Dessa forma, compreendemos ser importante considerar o patrimônio pedagógico das correntes de Educação Ambiental, elaborado pela Sauv  , para que o professor(a) planeje sua prática pedagógica, orientada pelas políticas públicas que instituem a transversalização da EA, pelos documentos que orientam a educação brasileira e pelo currículo de sua disciplina. Ou seja, no conteúdo concreto, considere-se as chances de se alcançar os objetivos propostos nas suas práticas educativas voltadas   Educação Ambiental.

As correntes de Educação Ambiental surgem historicamente das concepções sobre o meio ambiente e a intenção central da Educação Ambiental, decorrentes da diversidade de conceitos que se tem sobre ela.

Neste estudo, a EA é reconhecida como um campo que abriga múltiplos olhares, portanto, acolhe diferentes práticas pedagógicas que permitam interpretar a problemática socioambiental e agir em face dela. Assim, por se tratar de um campo amplo, muitos são os conceitos de Educação Ambiental e vastas são as orientações teóricas.

Na prática, isso significa que existem muitos caminhos possíveis de conceber e de realizar os meios e os fins da Educação Ambiental. Dependendo desse conjunto complexo de circunstâncias, alguns atores escolhem um determinado caminho, outros escolhem um caminho diferente: uns crêem ser determinante o desenvolvimento da afetividade e sensibilidade na relação com a natureza, outros entendem que é fundamental conhecer os princípios e fundamentos ecológicos que organizam a Vida. Alguns têm forte expectativa no autoconhecimento individual e na capacidade de mudança do próprio comportamento em relação à natureza, outros estão seguros que é preciso articular o problema ambiental com suas dimensões sociais e políticas, entre outras possibilidades. (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 6).

Ao considerar que a institucionalização da Educação Ambiental se inicia num cenário mundial e posteriormente nacional, impulsionada pelos movimentos ambientalistas, que deste passou para o processo educacional, ela se constitui num processo de construção histórico que se originou em Estocolmo, tendo um impacto na educação formal através da conferência de Tbilisi. Dessa maneira, avançando em conceitos chega-se ao conceito de educação para o desenvolvimento sustentável.

Ao levar em conta que se trata de uma vasta seara os conceitos de Educação Ambiental, não serão discutidos aqui todos os conceitos de EA. Serão apresentados aqueles que fundamentam nossa percepção de Educação Ambiental, considerando as possibilidades e as limitações dentro da disciplina e do seu conteúdo curricular em que este trabalho se move.

Como descrito por Sauvé (2005b) e da contribui o de Torales (2006), cada professor abraça uma visão de Educa o Ambiental em sua prática escolar baseada nas características educativas, sociais e ambientais do meio que está inserido. Essa diversidade também está prevista no PNEA, que toma como princípio “o pluralismo de ideias e concep es pedagógicas” (BRASIL, 1999, p. 1). Nesse viés, pensamos

que as abordagens pedagógicas em EA devem ser realistas para que se efetivem na prática escolar.

É apresentado na Declaração de Tbilisi que a educação exerce uma função capital para despertar a consciência e o melhor entendimento dos problemas que afetam o meio ambiente, fomentando a formação de comportamentos positivos em relação a este, constituindo um ensino permanente. Sendo a Educação Ambiental responsável em possibilitar que o sujeito da aprendizagem compreenda os principais problemas do mundo contemporâneo, para que este possa participar ativamente na resolução dos mesmos, através dos conhecimentos que adquire e dos valores éticos, tornando-se capaz de construir um futuro melhor (TBILISI, 1977).

Caride Gómez (1991) encontramos que a Educação Ambiental trata de um processo educacional, permanente, pessoal e coletivo, orientado pela teoria e pela prática, capaz de levar os indivíduos a tomar consciência de sua realidade físico-social e cultural, com a proposta de adquirir e transmitir os valores e atitudes necessárias para a compreensão e a transformação do mundo.

Na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, propõe-se o estabelecimento da Política Nacional de Educação Ambiental, sendo que no art. 1º:

Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

Carvalho (2012) explica que a força da Educação Ambiental está na formação do sujeito ecológico<sup>10</sup>. De acordo com a autora, a EA:

[...] traz consigo forte potencial para alimentar esse ideal de sujeito ecológico, ao mesmo tempo em que opera como importante mediação, pela qual esse ideal vai se transformando em experiências concretas de identificação e subjetivação de indivíduos e coletividades. Dessa maneira, a EA está efetivamente oferecendo um ambiente de aprendizagem social e individual no sentido mais profundo da experiência de aprender. Uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante aos

---

<sup>10</sup> Para Carvalho (2012, p. 65) “o sujeito ecológico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. O ideal de ser e de viver em um mundo ecológico se vai constituindo como um parâmetro orientador das decisões e das escolhas de vida que os ecologistas, os educadores ambientais e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados”.

outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo que vivemos (CARVALHO, 2012, p. 69).

Sauvé (2005b) diz que a Educação Ambiental não se limita a contribuir para a resolução dos problemas, ela vai além:

A educação ambiental não é, portanto, uma “forma” de educação (uma educação para...) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma “ferramenta” para resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social; a relação com o meio que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada. A educação ambiental visa induzir dinâmicas sociais, de início local e, posteriormente, em redes mais amplas de solidariedade, promovendo uma abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão autônoma e criativa dos problemas que se apresentam e das soluções possíveis para eles (SAUVÉ, 2005b, p. 317).

Na Resolução nº 2, de julho de 2012, é estabelecida as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, conforme consta nos artigos a seguir:

Art. 2º 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 finalidade de torná-la plena de prática social e ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, às atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art.4 A Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2012, p. 2).

Como afirmado na DCNEA que Educação Ambiental é educação, Morin (2015) contribui ao dizer que a ela:

[...] poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e as ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida (MORIN, 2015, p. 68).

O entendimento alcançado nos mostra que a relação homem/sociedade/natureza exige uma nova visão de mundo e das relações estabelecidas de forma consciente, responsável, crítica, reflexiva, ativa, portanto, transformadora (FREIRE, 1996).

Com base nos conceitos supracitados, da realidade escolar vivida na prática cotidiana, do currículo que mantém a disciplina em seus limites e possibilidades, definimos aqui a Educação Ambiental como uma forma de educar que seja capaz de elevar a compreensão humana de que somos da família, pertencentes à identidade terrena<sup>11</sup>. Compreende-se que, como partilhamos de uma casa comum e como viventes de uma mesma comunidade de destino, possuímos problemas coletivos multifacetados. Uma aprendizagem para que os sujeitos construam saberes que os tornem aptos a reconhecer o conjunto de dinâmicas em suas múltiplas inter-relações e da complexidade da realidade que compõe a vida. Uma educação que também oportunize a superação dos valores de superioridade sobre as demais espécies que, ao se perceber como seres integrados à natureza, adotam atitudes filosóficas para uma nova filosofia de vida, uma nova ética planetária. A esse respeito, Boff (2017, p. 63) contribui ao dizer que “precisamos refundar uma nova ética que seja universal e aceitável por todos os habitantes da Casa Comum. Para uma nova história, uma nova ética”.

Para tanto, acreditamos que a Filosofia é uma aliada da Educação Ambiental. Assim, como a filosofia cartesiana foi capaz de separar o homem da natureza, corpo da mente, é possível também uma filosofia capaz de religá-la, como veremos ao trazer a importância da atitude filosófica para a Educação Ambiental, que será apresentado na próxima subseção.

#### 2.1.4 A Filosofia e a Educação Ambiental

*Não somos, porém, somente seres pensantes. Somos também seres que agem no mundo, que se relacionam com outros seres humanos, com os animais, as plantas, as coisas, os fatos e acontecimentos, e exprimimos essas relações tanto por meio da linguagem quanto por meio de gestos e ações.*

(Chauí)

---

<sup>11</sup> “o reconhecimento da identidade terrena, que será cada vez mais indispensável para cada um e para todos, devem se tornar um dos objetivos primordiais do ensino” (MORIN, 2015, p. 141).

A epígrafe supracitada foi retirada da obra *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, pois já, como muito se é discutido e afirmado, vivemos uma crise societária, oriunda de uma crise de pensamento, baseada numa filosofia de vida matemática, reducionista, fragmentária, utilitarista, cartesiana. Logo, percebemos como está escrito, que a forma como as sociedades constroem seu pensamento, está relacionado diretamente ao seu agir, na sua relação com e no meio ambiente.

Histórica e cientificamente, é reconhecida que a filosofia de René Descartes impactou definitivamente as concepções de vida, e hoje a sociedade colhe os frutos desse pensamento. Diariamente os alarmes apresentados pelos diferentes meios de comunicação nos confirmam: a sociedade padece, as incertezas sobre o destino da coletividade de vida é certa.

Se a crença no divino nos salvará, não sabemos. Mas a certeza é que precisamos construir juntos outra filosofia de vida, capaz de unir o pensamento e a ação, rumo às “transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade” (LOUREIRO, 2019, p. 94), a felicidade humana e a manutenção de toda biodiversidade. Assim sendo, abordaremos a importância da Filosofia para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola.

Assim, vamos apresentar a função da atitude filosófica sobre o olhar da Marilena Chauí. Retiramos da obra citada que:

A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: philo e sophia. Philo deriva-se de philia, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem à palavra sophos, sábio.

*Filosofia* significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber, deseja saber.

Assim, filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é, deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita. (CHAUÍ, 2000, p.19)

Para a autora, a Filosofia não possui uma única definição e serventia. Contudo, ela indica que a Filosofia serve para não aceitarmos as coisas como elas se apresentam para nós, sendo necessário levantar questionamentos sobre a nossa existência, crenças, comportamentos, sentimentos, valores, ideias. O que exige uma atitude filosófica de se afastar do nosso cotidiano para investigar e compreender a nós mesmos, os outros e as relações.

Chauí escreve que a atitude filosófica exige uma postura negativa: dizer não ao senso comum, ao já estabelecido. Também exige uma postura positiva – interrogar tudo o que se manifesta com perguntas: o que é? Por que é? Como é? Esses questionamentos são considerados fundamentais para a construção de uma atitude filosófica ou atitude crítica, pois “a face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de atitude crítica e pensamento crítico” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

A Filosofia assim pode ser entendida como uma forma de pensamento que se inicia com a negação ao não aceitar o que é dado como verdadeiro e depois segue pelo pensamento crítico que propõe interrogar sempre o que, como e por quê.

A atitude filosófica inicia-se dirigindo essas indagações ao mundo que nos rodeia e às relações que mantemos com ele. Pouco a pouco, porém, descobre que essas questões se referem, afinal, à nossa capacidade de conhecer, à nossa capacidade de pensar.

Por isso, pouco a pouco, as perguntas da Filosofia se dirigem ao próprio pensamento: o que é pensar; como é pensar; por que há o pensar? A filosofia torna-se, então, o pensamento interrogando a si mesmo. Por ser uma volta que o pensamento realiza sobre si mesmo, a Filosofia se realiza como reflexão. (CHAUÍ, 2000, p. 12).

Para Chauí (2000), adotar uma atitude filosófica, além de implicar a atitude crítica ou pensamento crítico, que se dá mediante as indagações e as questões filosóficas já apresentadas, ela também se realiza através da reflexão radical que é “um movimento de volta do pensamento sobre si mesmo, interrogando a si mesmo” (CHAUÍ, 2000, p.12) com base nos motivos, nas razões e nas causas. Mais do que isso, a Filosofia cobra um pensamento sistemático, já que “a Filosofia tem uma vocação para formar um todo daquilo que parece de modo fragmentado em nossa experiência cotidiana” (CHAUÍ, 2000, p. 14).

A filósofa também afirma que não há apenas uma única definição sobre o que é a Filosofia. A seguir, apresentamos as quatro concepções apresentadas pela autora, para que possamos dar continuidade a esta escrita e seguir compreendendo a Filosofia e o seu papel na Educação Ambiental. De acordo com a Chauí, as definições sobre o que é Filosofia são:

**Quadro 3 – Definições sobre o que é Filosofia**

<b>VISÃO DE MUNDO</b>	Visão de mundo de um povo, de uma civilização ou de uma cultura. Filosofia corresponde, de modo vago e geral, ao conjunto de ideias, valores e práticas pelos quais uma sociedade apreende e compreende o mundo e a si mesma, definindo para si o tempo e o espaço, o sagrado e o profano, o bom e o mau, o justo e o injusto, o belo e o feio, o verdadeiro e o falso, o possível e o impossível, o contingente e o necessário.
<b>SABEDORIA DE VIDA</b>	Aqui, a filosofia é identificada com a definição e a ação de algumas pessoas que pensam sobre a vida moral, dedicando-se à contemplação do mundo para aprender com ele a controlar e dirigir suas vidas de modo ético e sábio. A Filosofia seria uma contemplação do mundo e dos homens para conduzir a uma vida justa, sábia e feliz, ensinando-nos o domínio sobre nós mesmos, sobre nossos impulsos, desejos e paixões. É nesse sentido que se fala, por exemplo, numa filosofia budista.
<b>ESFORÇO RACIONAL PARA CONCEBER O UNIVERSO COMO UMA TOTALIDADE ORDENADA E DOTADA DE SENTIDO</b>	Nesse caso, começa-se distinguindo entre filosofia e religião e até mesmo opondo uma a outra, pois ambas possuem o mesmo objeto (compreender o Universo), mas a primeira o faz através do esforço racional, enquanto a segunda, por confiança (fé) numa revelação divina. Ou seja, a filosofia procura discutir até o sentido e o fundamento da realidade, enquanto a consciência religiosa se baseia num dado primeiro inquestionável, que é a revelação divina indemonstrável. Pela fé, a religião aceita princípios indemonstráveis e até mesmo aqueles que podem ser considerados irracionais pelo pensamento, enquanto a filosofia não admite indemonstrabilidade e irracionalidade. Pelo contrário, a consciência filosófica procura explicar e compreender o que parece ser irracional e inquestionável.
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CRÍTICA DOS CONHECIMENTOS E DAS PRÁTICAS</b>	A Filosofia, cada vez mais, ocupa-se com as condições e os princípios do conhecimento que pretenda ser racional e verdadeiro; com a origem, a forma e o conteúdo dos valores éticos, políticos, artísticos e culturais; com a compreensão das causas e das formas da ilusão e do preconceito no plano individual e coletivo; com as transformações históricas dos conceitos, das ideias e dos valores. A Filosofia volta-se, também, para o estudo da consciência em suas várias modalidades: percepção, imaginação, memória, linguagem, inteligência, experiência, reflexão, comportamento, vontade, desejo e paixões, procurando descrever as formas e os conteúdos dessas modalidades de relação entre o ser humano e o mundo, do ser humano consigo mesmo e com os outros. Finalmente, a Filosofia visa ao estudo e à interpretação de ideias ou significações gerais como: realidade, mundo, natureza, cultura, história, subjetividade, objetividade, diferença, repetição, semelhança, conflito, contradição, mudança etc.

Fonte: elaboração própria, com referência em Chauí (2000).

Marilena Chauí considera que esta última descrição melhor representa o que seria a Filosofia, já que ela traz as atitudes filosóficas de análise, reflexão e crítica sobre a realidade e os seres humanos, buscando fundamentar e dar sentido a eles em suas múltiplas formas (CHAUÍ, 2000).

Para melhor significar o porquê de compreendermos a Filosofia como uma grande aliada da Educação Ambiental neste momento histórico, cravado pela ação desajustada dos seres humanos com a natureza, citamos o que foi muito bem escrito pela autora, já que a “sociedade do risco” não sabe mais para onde caminhar. A Educação Ambiental é entendida como espaço para a construção de análise, reflexão e ação na realidade vivida a fim de transformá-la. Assim, a autora define que a Filosofia está voltada:

[...] [à] investigação sobre o mundo natural e o mundo histórico (ou humano) num momento muito preciso: quando perdemos nossas certezas cotidianas e quando as ciências e as artes ainda não ofereceram outras certezas para substituir as que perdemos.

Em outras palavras, a Filosofia se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a histórica (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer e as ciências e as artes ainda não sabem o que pensar e dizer. (CHAUÍ, 2000, p. 16).

Vivemos este tempo, “tempos históricos de agudas crises societárias” (LOUREIRO, 2019, p. 93), incertos, obscuros, um momento em que as crises intensificam-se e os problemas manifestam-se diariamente. Dessa forma, o mundo natural e histórico pedem outras explicações. As emergências socioambientais clamam. Assim a Filosofia e a Educação Ambiental vêm do movimento social para superar a “crise civilizatória, crise dos referenciais epistemológicos, filosóficos e políticos que vem sustentando a modernidade” (TOZONI-REIS, 2004, p. 10).

Embora seja necessário considerar que a discussão sobre a Filosofia e a Educação Ambiental necessita de maiores aprofundamentos, o que rapidamente foi apresentado, consideramos que há uma profunda relação entre elas; pois ambas procuram, não baseadas em conhecimento, a análise e a reflexão da realidade, o sentido da vida humana e as múltiplas relações.

Como escrito na epígrafe que iniciou este subcapítulo, os seres humanos não são seres que pensam, os humanos são seres que agem. Tozoni-Reis (2004) aponta que, além dos valores culturais, os valores filosóficos são responsáveis pela crise ambiental.

Contudo, agimos baseados nas filosofias de vida que foi construído historicamente. Na sociedade contemporânea, é predominante o modelo filosófico antropocêntrico – do domínio humano sobre as demais espécies e da separação corpo e pensamento – que foi imposto à sociedade e da qual a coletividade precisa

urgentemente provocar indagações filosóficas para um novo pensar e agir. Estamos vivendo a emergência de uma nova identidade de cidadania terrestre (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003).

Desse modo, compreendemos que a Educação Ambiental deve contribuir para que os sujeitos da aprendizagem adotem atitudes filosóficas ao longo de sua vida, de modo a construir um pensar e um agir fundamentados na compreensão dos problemas, das relações mútuas, da ligação entre as partes e do todo, da imanência dos corpos, da união entre o corpo e a mente. Nesse sentido, estamos de acordo com Tozoni-Reis (2004, p. 9) quando afirma que:

[...] para a sustentabilidade ambiental, é preciso uma ordem alternativa que seja nova. Uma ordem em que a utopia perca seu caráter de impossibilidade ou de delírio sobre o futuro e ganhe um caráter de meta, de vir a ser, de esperança e desafio de transformação social.

A organização curricular escolar, distribuída nas mais diferentes áreas do conhecimento, desempenha uma tarefa ímpar na formação dos atores sociais, pois transformar uma sociedade requer profundas mudanças de pensamento. Loureiro (2019, p. 93) contribui ao dizer que “mudar o modo de pensar deve vincular-se à prática individual e coletiva, tencionando em direção às transformações sociais”; e, como já reconhecemos anteriormente, a escola é um espaço de formação individual e coletiva.

Portanto, vamos conceber a filosofia de Baruch de Espinosa como referencial filosófico para o trabalho que aqui se apresenta. Ele propõe uma filosofia que rompa com a servidão para a liberdade humana, em busca da potência do corpo e do intelecto, fundamentada na vida, na imanência dos corpos, na força de viver, elementos que vêm a ser pertinente referencial para o desenvolvimento da EA, assunto que trataremos nas próximas páginas.

#### 2.1.5 A filosofia de Baruch de Espinosa como referencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental

*A filosofia é um caminho árduo e difícil, mas pode ser percorrido por todos, se desejarem a liberdade e felicidade.*

(Espinosa)

Antes de iniciar as discussões no que tange à filosofia de Espinosa, cabe evidenciar que este escrito trata de uma tentativa de aproximar esta filosofia ao desenvolvimento da Educação Ambiental na escola, já que compreender a filosofia de Baruch de Espinosa não é tarefa fácil. Assim, entendemos que essa aproximação não será concluída nesta dissertação, reconhecendo serem necessários estudos mais aprofundados para evidenciar as maiores contribuições da filosofia espinosista a este campo de pesquisa.

Contudo, consideramos que múltiplas podem ser as possibilidades, pois Espinosa era um homem livre, emancipado intelectualmente, engajado politicamente, de uma visão unificadora e integrativa. Sua filosofia apresenta uma diversidade de enfoques (SAWAIA, 2006) que podem ser utilizados como referencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental em diferentes concepções.

Dessa forma, retomamos o que foi afirmado no subcapítulo 2.1.1, a relação humana com o ambiente natural sempre se fez presente, modificando historicamente o elo entre estes. As manifestações divinas que inicialmente justificavam a vida foram ganhando outros significados, e a característica humana de realizar descobertas e construir conhecimento foi evoluindo.

Contudo, marca-se a crise das relações, a partir do século XIV, com o Renascimento, em que se passa da visão teocêntrica para a antropocêntrica, colocando o homem no centro do Universo. Investido de onipotência, o portador do poder absoluto sobre a natureza, esta que está para servi-lo, o homem concebe uma natureza humana muito mais forte que a sua e constrói um "*imperium in imperium*" (SPINOZA, 2018), passando a buscar sua felicidade através dos bens, desconsiderando assim a ligação do todo e das partes que compõem a vida.

Assim, cada vez mais recursos naturais passam a serem compreendidos como objetos e retirados da natureza desmedidamente para realizar a satisfação humana. Essa lógica de conjunto de valores determinou como o ser humano se vê em relação ao mundo ao qual pertence, passando a reconhecer sua superioridade acima de todas as coisas (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2014).

Valorizada a condição da racionalidade humana sobre as demais, ou seja, o humanismo, da prevalência de uma visão cujo homem é capaz de explicar e dominar todas as manifestações naturais, eliminando qualquer consideração de integração e interligação do homem com a natureza. Nesse olhar, predominou a concepção de mundo sobre uma ideia de natureza objetiva e exterior ao indivíduo

fora da natureza, transitando para uma civilização industrial inaugurada pelo capitalismo, em que as ciências da natureza se afastam das ciências do homem, criando um abismo entre uma e outra (GONÇALVES, 2006).

Na passagem das transformações da cultura humana, que se deu rápida e intensamente (HOBSBAWM, 2001), Baruch de Espinosa – um dos grandes filósofos do século XVII dentro da chamada Filosofia Moderna – semeia uma filosofia que desconstrói a visão filosófica mecanicista e utilitarista de sua época, “construindo um conhecimento que ficou muito à frente de seu tempo” (SAWAIA, 2006, p. 80). Porém, descrever as possibilidades de fundamentar a Educação Ambiental na filosofia de Espinosa não faz sentido, sem fazer um breve relato de sua história de vida, este que levou à risca seu pensamento e a sua forma de existir e agir.

Baruch de Espinoza, ou Benedictus de Espinosa, nasceu em 1632 numa família próspera de comerciantes de uma comunidade judia de Amsterdã. Ele trabalhou com a pai até a morte deste, quando assume a responsabilidade dos negócios com seu irmão. Com o passar do tempo, dedica-se à conversão filosófica, motivo pelo qual rompe com os meios judeus e é excomungado da comunidade judia, pois recusava a penitenciar-se. Espinosa desejava essa ruptura, já que, mesmo sendo um judeu, não aceitava o cristianismo e nem o judaísmo de sua época. Há relatos de que os rabinos tentaram uma reconciliação, ao invés disso, ele escreveu um esboço de cunho político e econômico, que seria o futuro *Tratado teológico-político*.

Espinosa estudou elementos da filosofia e da ciência cartesiana, mas o cartesianismo só lhe serviu como retórica, visto que jamais definiu o seu pensamento filosófico. Manteve relações com os liberais que desejavam a dissolução dos grandes monopólios. Ao sofrer tentativa de assassinato, decidiu guardar o casaco perfurado para lembrar-se sempre de que a capacidade de pensar muitas vezes não é apreciada pelos homens. Após perceber que não seria possível romper com o meio religioso sem romper com o meio econômico, deixa os negócios da família e desenvolve o ofício de polidor de lentes. Torna-se artesão, filósofo-artesão, preparado para seguir e capturar os desdobramentos das leis ópticas.

Um rebelde que abdicou do comércio de seus pais para dedicar-se aos estudos, renunciou os bens materiais para tornar-se filósofo, viveu uma vida modesta, fundamentada nas virtudes ascéticas – humildade, pobreza e castidade –, o que o fez levar uma vida simples, mas relativamente confortável. Ele sofreu um

atentado porque aplica a filosofia da martelada. É concebido como um filósofo capaz de mudar valores e colocar em risco o *status quo* da sociedade.

Frente à síntese sobre a vida de Espinosa exposta, vamos aproximar sua escrita filosófica do desenvolvimento da Educação Ambiental, a fim de desconstruir a visão mecanicista e utilitarista da natureza. Nessa perspectiva, a intenção é compreender o porquê de os seres humanos terem chegado a essa crise que compromete não só a sua felicidade mas também a existência humana, elencando fatores que impedem a construção de um pensamento adequado sobre si e sobre tudo que os rodeia, propondo novos caminhos.

Ao considerar o que está previsto na Política Nacional de Educação Ambiental, a EA envolve-se numa proposta holística que enfoca a relação entre seres humanos, natureza e o universo de forma a superar a fragmentação dos problemas, como sugere o PNEA, exige reconhecer a origens dos problemas.

Na obra *Tractatus de Intellectus Emendatione*<sup>12</sup>, em latim, ou, Tratado da Emenda do Intelecto, que não só estabelece questionamentos a respeito da religião e das organizações sociais, ousa também refletir profundamente sobre os princípios da razão humana, propondo a “*medicina da mentis*”, ou seja, “*curar os homens cujo intelecto está doente*”.

O filósofo já no início dessa obra indica uma importante reflexão sobre os modos de viver e os caminhos que parecem não satisfazer o homem em busca da sua felicidade. Ele afirma que sua experiência lhe ensinou que o que ocorre na vida comum é vã e fútil, comprometendo a capacidade de pensar dos indivíduos. Dessa forma, elenca elementos que o homem julga bom para si, mas que em verdade são simulacros que afetam o seu ânimo e posteriormente geram um sentimento de tristeza e insatisfação.

Espinosa (2015, p. 27-29) considera que:

[...] tudo aquilo que no mais das vezes ocorre na vida e que junto aos homens é estimado como sumo bem, como é lícito coligir a partir de suas obras, se reduz a estes três, a saber: as riquezas, a honra e o prazer. Por esses três a mente é distraída a tal ponto que ela não pode pensar nem um pouco em algum outro bem.

---

<sup>12</sup> A obra *Tratado da Emenda do Intelecto* provavelmente seja uma das obras mais antigas de Espinosa, é nessa que ele narra e explica o caminho que conduz à Filosofia. Sendo também a descoberta da imanência, pelo qual, Deus, ou seja, a Natureza produz todas as coisas. Apresentando na nota introdutória que o pensamento de Espinosa propõe uma terapêutica epistemológica para atingir os objetivos éticos (o Homem e o seu Bem-Estar), cujo alguns aspectos foram corrigidos e aprofundados na obra *Ethica* posteriormente.

A realidade social atual confirma-nos o que o autor escreveu já em sua época, visto que a crise instaurada pelas relações socioambientais tem sua origem nas relações homem e natureza. Este primeiro que não se limitou às necessidades fundamentais e, a partir da afinação das suas vontades, construiu um pensamento de que necessita cada vez mais e mais. Trata-se de um pensamento impotente, incapaz de pensar que viver em harmonia com a natureza, além de ser um bem, é indispensável para a manutenção de sua vida, sobrevivência e felicidade. Espinosa explica por que os prazeres, riquezas e honras impedem de pensar em outras possibilidades de vida, em outros bens.

Para o filósofo, o prazer suspende o ânimo, fazendo com que o homem repouse neste bem, tornando-se impedido de pensar em qualquer outro. Contudo, após fruir do prazer, a mente hebetada, perturba-se, e o homem passa para um estado de tristeza. As honras e as riquezas também são declaradas pelo autor como um bem por si. Todas as coisas se dirigem pelos homens, mas que distraem o pensamento, incapacitando o sujeito de sua capacidade reflexiva para a ação.

Espinosa considera que a riqueza nunca satisfaz o humano, tanto mais a possui mais aumenta sua alegria, conseqüentemente mais e mais riquezas se quer ter. Entretanto, se esta busca se frustra, o homem entra num estado de tristeza sem fim. Para o filósofo, a capacidade humana de pensamento reflexivo também é limitada pela busca humana em conseguir honra, pois para alcançá-la os seres humanos devem abdicar da capacidade de pensar totalmente, pois sua vida será dirigida pelo entendimento dos outros homens; isto é, fazendo, fugindo e buscando todas as mesmas coisas como todos os outros (SPINOZA, 2015).

Imobilizado pela capacidade de pensar em outros bens, movido pelos prazeres, honras e riquezas, o homem se submete à servidão, ao modelo opressor. Ele paga o preço, sofre e também coloca toda vida em risco; pois não alcança o entendimento da ordem segundo as Leis da Natureza. Quando criou seu próprio império, invocou para si uma força maior do que a condiz, desconsiderando a natureza como intrínseca à sua existência – fatores que levaram a sociedade às incertezas que hoje se manifestam.

No livro *Tratado da Emenda do Intelecto*, Espinosa deixa claro que “entendo por verdadeiro bem e, simultaneamente, o que seja o sumo bem [...] que sem dúvida é o conhecimento da união que a mente tem com a natureza inteira” (SPINOZA,

2015, p. 33). As escritas refletidas nessa obra já são suficientes para compreender que a educação deve levar o sujeito a compreender que o agir humano, nas suas relações com a natureza, devem estar em consonância com o potencial de pensamento.

Assim, a Educação Ambiental pode levar ao que Leff (2001) chama uma nova racionalidade ambiental, capaz de subverter a ordem imperante entre as lógicas da vida e o destino das sociedades, através da configuração de novos saberes, comportamentos e valores.

Inserida num sistema social de julgamentos estabelecidos por si mesmo, a sociedade atribuiu valores concernentes ao bem e ao mal, construiu valores que aprisionam e adoecem o homem, limitam sua capacidade intelectual e impedem o corpo de uma ação reflexiva perante os problemas vivenciados. Para a filosofia espinosista, é necessário emendar ou curar o intelecto, de modo a tornar o sujeito capaz de inteligir as causas das coisas, perceber e investigar a sua natureza, romper com a experiência vagante<sup>13</sup> para que a mente não se fatigue com inutilidades, ou seja, que a mente atinja um conhecimento reflexivo que o oriente à sua potência de agir (SPINOZA, 2015).

A potência de agir é apresentada pelo autor na obra *Ética*, escrito em que o filósofo elabora o plano de imanência, sendo o primeiro princípio de Espinosa:

[...] uma única substância para todos os atributos [...] uma única Natureza para todos os corpos, uma única Natureza para todos os indivíduos, uma única Natureza que é ela própria um indivíduo variando de uma infinidade de maneiras. Não é mais a afirmação de uma substância única, é a exposição de um *plano comum de imanência* em que estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos. Esse plano de imanência ou de consistência não é um plano no sentido de desígnio no espírito, projeto, programa, é um plano no sentido geométrico, seção, intersecção, diagrama. Então, estar no meio de Espinosa é estar nesse plano modal, ou melhor, instalar-se nesse plano; o que implica um modo de vida, uma maneira de viver. (DELEUZE, 2002, p. 127).

O plano de imanência elaborado por Espinosa propõe levar a mente humana a compreender que não existe superioridade de uma coisa sobre outra, de um corpo sobre outro, de uma vida sobre a outra, e que ambos estão em processo de encontros de relações, de composição e decomposição. Esse plano de imanência dos corpos é fundamento para a Educação Ambiental, já que por ele

---

<sup>13</sup> Na obra, a experiência vagante é concebida pela experiência que não é determinada pelo intelecto.

desconstruímos o olhar de superioridade que os seres humanos têm sobre a natureza, bem como também nos torna possível construir outra maneira de viver e outra filosofia de vida que retira o ser humano do posto de superior a todas as outras formas de vida.

Essa concepção de relações e meio ambiente, que reconhece os seres humanos como intrínsecos à natureza, é precursora para se pensar numa Educação Ambiental que busca a construção de uma sociedade sustentável, pois este olhar rompe com o modelo de desenvolvimento utilitarista e imperante, que percebe os homens como elementos extrínsecos à cadeia ecológica. (COSTA-PINTO, 2013, p. 154).

A Educação Ambiental vem também “promovendo a percepção de ser humano integrado ao meio ambiente na perspectiva da superação da crise socioambiental construída historicamente” (FESTOZO; TOZONI-REIS, 2014, p. 96-97). Sobre esse viés, contribuem Teixeira e Talomoni (2014, p. 47) que declaram reconhecer na Educação Ambiental “uma das possibilidades de proporcionar a melhoria na qualidade de vida, a partir de ações educativas que oportunizem mudanças nas relações entre natureza e sociedade”.

De acordo com Sawaia (2006), a atualidade de Espinosa na Educação Ambiental está, pois:

Na orientação que ele oferece à construção de um paradigma ecológico, que conecta todas as coisas, pessoas, objetos, animais e planeta em uma trama, em que cada ser pode se apoderar de outro, ao mesmo tempo em que conserva e respeita suas relações e seu mundo próprio, sem destruir ou bloquear a potência de vida. (DELEUZE, 2002, p. 131 apud SAWAIA, 2006, p. 84-85).

A potência de agir humana está diretamente relacionada com as problemáticas ambientais, já que é reconhecido que a ação humana no meio ambiente é a causa constituinte dos problemas socioambientais vividos. Dessa forma, outro fundamento trazido pela filosofia espinosista é da importância da ação humana estar alinhada com a capacidade reflexiva do pensamento, afirmando que nem corpo e nem intelecto está um sobre o poder do outro.

Deleuze diz que Espinosa, através das afecções, chama a responsabilidade para o corpo. Inspirado no filósofo, o autor declara:

Eis que é prodigioso tanto o corpo como o espírito: esses conjuntos de partes vivas que se compõem segundo as leis complexas. A ordem das causas é então uma ordem de composição e decomposição de relações que afeta infinitamente toda a natureza (DELEUZE, 2002, p. 25).

Nesse tear, a Educação Ambiental vem com uma proposta de religar o corpo e o pensamento, o que propõe o pensamento espinosista. Ligar o que está tecido junto, propor uma relação homem/natureza que seja capaz de compor um todo e não apenas contemplar os desejos dos indivíduos que, limitados da consciência das causas, não percebem seus efeitos.

A EA pode ser compreendida como uma forma de educar, o que Espinosa diria para uma existência em função das causas e dos efeitos, cujas ideias confusas vão se tornando claras à medida que alcançam, através da reflexão, as relações entre causa e efeito das relações estabelecidas e suas composições e decomposições.

A Educação Ambiental associada ao pensamento espinosista pode criar meios de elevar o pensamento a partir da totalidade e superar a fragmentação da realidade que colocou a sociedade em colapso. Assim sendo, pode ultrapassar a visão simplista e ingênua das questões socioambientais ao propor um pensamento libertador. Uma educação filosófica que não só reflita, mas aja em prol de mudanças nos modelos de desenvolvimento, que alcance a totalidade das causas e efeitos, um pensamento engajado com a realidade, historicamente situado e intencionado a transformar.

Outra luz para a Educação ambiental é o que Espinosa fala sobre o desejo da vida, definindo essa vontade como “apetite com consciência em si mesmo”. Deleuze (2002, p. 27) esclarece que o “apetite nada mais é que o esforço pelo qual cada coisa encoraja-se a perseverar no seu ser, cada corpo na extensão, cada alma ou cada ideia no pensamento (*conatus*)”.

Em Espinosa, Ferreira (2013, p. 173) reforça esse conceito: “Entendemos, portanto, por vida a força pela qual as coisas perseveram em seu ser”. Compreende-se que a Educação Ambiental é a educação para a vida e que a força de perseverar na vida é o fundamento da EA. De acordo com Ferreira, através do conceito de *conatus*,

Espinosa estabelece uma continuidade entre as ciências da física e as ciências da vida, antecipando concepções biológicas atuais. Contesta a

fronteira entre o físico e o mental que passam a serem duas maneiras de classificar os modos existentes [...] (FERREIRA, 2013, p. 181).

Seguindo, a Educação Ambiental pode trazer contribuições significativas e ajudar para desenvolver nos seres humanos a ética. Deleuze (2002) define Ética como uma tipologia dos modos de existência imanentes, que não concebe a existência de valores transcendentais, pois essa transcendência determina a diferença qualitativa dos modos de existência de bom/mal. Além disso, educar para a Ética exige libertar os homens das paixões tristes, que impedem ou diminuem a potência de agir; é libertar dos tiranos, dos modelos de desenvolvimento que adoecem, do envenenamento do Bem e do Mal. Esses fatores que anulam no sujeito a capacidade de levantar as atitudes filosóficas necessárias para a compreensão da vida e das diversas relações.

Deleuze (2002, p. 32) afirma que: “há em Espinosa, uma filosofia da ‘vida’: ela consiste precisamente em denunciar tudo que nos separa da vida, todos esses valores transcendentais que se orientam contra a vida, vinculados às condições e às ilusões de nossa consciência”. A Educação Ambiental é uma forma de educar para a vida, pois favorece um olhar diferenciado sobre a existência humana e as múltiplas relações, quer sejam teológicas, políticas, econômicas e culturais, que propõe uma nova maneira de pensar, ser e estar no mundo.

De acordo com a filosofia espinosista, o homem só se torna livre ao assumir sua função de ator social em busca de sua absoluta felicidade. A Educação Ambiental que propõe a consciência e a participação crítica e ativa na resolução dos problemas ambientais, firmada na filosofia de Espinosa, vem ao encontro de “fazer do corpo uma potência que não se reduz ao organismo, fazer do pensamento uma potência que não se reduz à consciência” (DELEUZE; PARNET, 1998 apud MAESO; DE FRANÇA, 2018). Desenvolver a EA, referenciada na filosofia espinosista pode ser um grande elemento, pois ela está fundamentada na potência de formar sujeitos que atuarão frente à realidade vivida, que irão agir e transformar sociedades.

Para Deleuze (2002), o homem mesmo sendo o mais potente dos modos infinitos, somente se torna livre quando assume sua potência de agir, quando sua perseverança de vida é determinada pelas ideias adequadas, decorrentes dos afetos ativos, que aumentam essa potência. Portanto, ser livre é poder ser afetado por afecções ativas, visto que são essas que aumentam a potência de agir nos indivíduos.

É ciente que a filosofia de Baruch de Espinosa se lança pelos afetos. Os afetos são apresentados pelo filósofo como o motor do nosso pensar e agir e, pelas paixões, desejos, alegrias e tristezas deriva todo o resto. Logo, o primeiro projeto de beatitude espinosista pode ser captado pela capacidade dos seres humanos em orientar os afetos partindo da potência da mente.

Fundamentado na Ética de Espinosa, Deleuze (2002, p. 103) define que:

Toda potência é ato, ativa e em ato. A identidade da potência e do ato se explica pelo seguinte: toda potência é inseparável de um poder de ser afetado, e esse poder de ser afetado encontra-se constante e necessariamente preenchido por afecções que se efetuam.

As afecções são percebidas como próprios modos ou ações ativas. Logo, são as relações estabelecidas que resulta nos sentimentos, nos afetos. As afecções são as ações do corpo, enquanto os afetos referem-se aos pensamentos. Afeto para o filósofo é chamado de paixão da alma, que afirma a força de existir de um corpo: “Por afetos, entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir desse mesmo corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou impedida...” (ESPINOSA apud DELEUZE, 2002, p. 56).

No campo da Educação Ambiental e da relação dos seres humanos com a natureza, Zemilda Santos (2018) diz que Espinosa nos traz o corpo/humano em simbiose com tudo que existe no universo. A autora escreve que, para o filósofo, Cosmo/Universo é substância única, de onde provém tudo e no qual tudo e todos estão em relação. Dessa forma, os seres humanos constituem-se a partir das afecções experimentadas. Ele afirma que para que seja construída uma identidade ecológica dos indivíduos é necessário oportunizar experiências afetivas<sup>14</sup> entre os homens e a natureza (SANTOS, Z., 2018).

Compreender a dimensão dos afetos, de acordo com a filosofia espinosista, é fundamental para o desenvolvimento de uma nova proposta em Educação Ambiental. Pois se, por um lado, Espinosa nos diz que a potência de agir pode ser aumentada ou diminuída de acordo com os encontros com outros modos existentes, considerando que se o encontro for bom, resultará em uma composição com base numa paixão alegre. Por outro, se esta relação se decompuser, diminuindo sua

---

<sup>14</sup> “Experiência porque, para Espinosa, esse conceito se traduz em conhecimento. E afetiva, porque nos transformamos por meio das afecções que sofremos, sejam elas positivas ou não”. (SANTOS, Z., 2018, p. 26).

capacidade de ação, terá como resposta um sentimento de tristeza. Nesse pensamento, a potência está relacionada com o poder de ser afetado<sup>15</sup>.

Sobre o olhar do pensamento espinosista, Zemilda Santos (2018) esclarece que se somos afetados pela natureza e se as afecções aumentam ou diminuem nossa capacidade de pensar e agir; assim, cabe a Educação Ambiental atuar para oportunizar encontros afetivos. É através deles que se torna possível alcançar o conhecimento que faz bem as pessoas de forma individual e a toda sociedade.

A filosofia de Espinosa consiste na luta em combater as paixões tristes, carregadas de ódio, que diminuem a potência de agir, para a formação de um sujeito capaz de se direcionar para um bom encontro, provido de alegria e amor, que aumente sua potência de ser e de agir. Contudo, a potência não pode ser concebida apenas como ação, mas também como reflexão da ação, como escreve Deleuze: “a potência é dupla: potência de existir, que se prolonga em potência de produzir as coisas; potência de pensar, portanto, de se compreender, que se prolonga em compreender tudo que é produzido” (DELEUZE, 2002, p. 103).

Dessa maneira, a filosofia de Espinosa vem a ser um importante referencial teórico para o desenvolvimento da Educação Ambiental; já que – para Dias (2002), Guimarães (1995), Loureiro (2004), Tristão (2004), Carvalho (2012) – ela impulsiona a construção de uma consciência da realidade global dos seres humanos no mundo, das relações estabelecidas entre os homens e a natureza. Os problemas resultantes dessa teia, seus reflexos na profundidade, orientam para a resolução dos conflitos, através de uma participação ativa e alegre, pela vontade de ser e agir individual e coletivamente.

A Educação Ambiental como uma prática conscientizadora, política, questionadora, conseqüentemente transformadora, que está em constante construção e reconstrução, exige, da experiência humana em sua prática social, uma mudança de valores e estilo de vida (TORALES, 2015). Nessa perspectiva, desenvolver Educação Ambiental na escola com base na filosofia de Baruch de Espinosa vem a ser valorizada como uma grande possibilidade para a formação de indivíduos comprometidos com a vida.

---

<sup>15</sup> Em Espinosa, Deleuze (2002, p. 57) reafirma que: “A passagem a uma perfeição maior ou o aumento da potência de agir denomina-se afeto ou sentimento de alegria, a passagem a uma menos perfeição ou diminuição da potência de agir, tristeza. É assim que a potência de agir varia em função das causas exteriores, para um mesmo poder de ser afetado.

Portanto, consideramos que os seres humanos de posse do saber ambiental, fundamentado na filosofia de Baruch de Espinosa, poderão se movimentar na construção de uma nova filosofia de vida e para a formação de uma nova humanidade. Essa filosofia propõe desconstruir o reino ilusório que o homem construiu para si, que elabora um plano de imanência que liga todas as coisas, que atribui aos seres humanos sua responsabilidade em gerenciar suas paixões para realizar bons encontros com a natureza que aumenta sua potência de agir, ser, existir, vem a ser uma profícua referência para a Educação Ambiental na qual acreditamos.

Spazziani (2014) contribui para o reconhecimento da filosofia de Espinosa sobre o olhar do desenvolvimento da EA na escola, ao afirmar que a ela, para as sociedades sustentáveis, deve envolver a sensibilização afetiva, a compreensão cognitiva da complexidade ambiental, estimulando um saber ambiental que personifique a vida cotidiana de cada sujeito, fortalecendo a potência de ação nos atores e grupos sociais diversificados que cultivam um futuro sustentável.

Uma educação que seja capaz de levar os saberes e problemas socioambientais aos sujeitos, que proponha aumentar a capacidade de reflexão da totalidade, que clame pela união de pensar e agir, que reconheça a imanência dos corpos, é uma educação filosófica e ambiental pensada como possibilidade para as práticas educativas na escola. Teixeira e Talomoni (2014, p. 47) afirmam que “a educação reconhece na Educação Ambiental uma das possibilidades de proporcionar a melhoria na qualidade de vida, a partir de ações educativas que oportunizem mudanças nas relações entre natureza e sociedade”, propondo um processo intencional e consciente na formação de seres humanos preparados a transformar a realidade socioambiental para promoção de pessoas que, inseridas numa sociedade sustentável, vão perseverar na vida de todos os modos existentes.

A filosofia de Espinosa é fundamentada na vida em sua plenitude, sabemos que em face da realidade vivida formar a sociedade, religar o que está tecido junto, levar os sujeitos da aprendizagem a afetar-se de alegria em meio a tantas notícias que nos assolam, multiplicar as afecções, alinhar o pensamento da ação nos sujeito da aprendizagem, não é tarefa fácil e exige da escola todos os esforços. Todavia, a filosofia da afirmação, que acredita na capacidade humana de pensar e agir, fomentada na vida coletiva, vem trazer forças para novos encaminhamentos que subsidie teórica e metodologicamente as práticas pedagógicas. Diante do exposto,

concebemos a filosofia de Baruch de Espinosa como um grande avanço para a realização da Educação Ambiental na escola.

#### 2.1.6 A transversalização da Educação Ambiental no currículo escolar

Impulsionada pelos movimentos ambientalistas, originários em meados dos anos 1960 e 1970, e decorrente da crise ambiental posta à sociedade, a EA foi compreendida, reconhecida e instituída como um processo educativo necessário para que se evidenciasse a temática ambiental, a fim de distribuir em grande escala a preocupação com as questões de ordem ecológica para a elaboração de estratégias educativas que pudessem contribuir para a formação de pessoas dotadas de ação protetora com o meio ambiente. Embora na atualidade a Educação Ambiental abrace uma diversidade de conceitos, filosofias e pluralidade de abordagens pedagógicas, é no campo das políticas públicas, aliadas as essas questões, que ela se institui na escola.

A partir das discussões internacionais, mais precisamente da Conferência de Estocolmo, realizada no ano de 1972 e depois em 1975, que se instituiu o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), é que os países do mundo passaram a discutir em suas agendas as políticas públicas em Educação Ambiental.

No Brasil, a EA aparece nas políticas públicas federais no ano de 1973, sendo discutida de forma acanhada com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Contudo, seu fortalecimento se deu mediante o art. 225, referente ao capítulo VI, para a tutela do meio ambiente outorgada pela Constituição Federativa do Brasil de 1988, como afirmam Spazziani (2014), Moreira e Bispo (2018). É a partir desse documento que inicia a nossa discussão sobre as políticas públicas em Educação Ambiental.

Todavia, cabe ressaltar que neste escrito não serão listadas todas as iniciativas que institucionalizam a Educação Ambiental, também não será tecido críticas às políticas públicas vigentes, visto que não são o foco do nosso objeto de estudo. Tratamos aqui apenas de configurar as ações que adotam a inserção da Educação Ambiental na educação básica a partir dos currículos escolares, ou seja, do seu caráter transversal na educação formal. O intuito é induzir a intervenção concreta da EA para o enfrentamento dos problemas postos à sociedade contemporânea para o empoderamento dos indivíduos e da coletividade.

Iniciamos a discussão com o texto constitucional. A Constituição da República Federativa do Brasil, documento que estabelece as leis do país, assegurando os direitos e deveres do povo, foi elaborada em 1988, após o fim da Ditadura Militar, ao levar-se em conta a necessidade de normatizar e organizar a vida em sociedade e a performance do Estado.

Em seu texto, a Constituição brasileira incorporou a demanda da sociedade em face dos conflitos já evidenciados, reflexos da ação humana com o uso desmoderado dos recursos naturais. Essa legislação, no título VIII, que trata “Da Ordem Social”, elenca no capítulo VI as discussões referentes ao meio ambiente, declarando no art. 225 que:

Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Nesse documento decretaram-se inúmeras incumbências ao poder público como garantia deste direito. Dessa forma, o texto constitucional estabelece que o Estado tem o encargo de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Aqui fica explícito o papel da educação na formação da sociedade que se propõe a ser sustentável e do dever das instituições de ensino em desenvolver a EA.

Mediante a Carta Magna, já é inegável que a escola tem por responsabilidade elaborar estratégias didáticas de ensino que integre a temática ambiental. Não obstante, as discussões não se encerram com essa lei, e novas demandas legislativas articulam o compromisso da escola para efetivação da Educação Ambiental.

A inserção da Educação Ambiental nos currículos escolares obtém alento em decorrência da Rio-92, Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, paralelamente ocorreu o Fórum Internacional das ONGs. Este movimento originou dois dos grandes documentos de referência para a Educação Ambiental no país, sendo eles: a Agenda 21 e o Tratado de Educação para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que estabelecem compromissos socioambientais e metas para o enfrentamento dos problemas que se apresentam no mundo (CRUZ; TOZONI-REIS, 2014; TOZONI-REIS; JANKE, 2014).

A partir de então, intensificaram-se as discussões sobre o papel da escola enquanto instituição social responsável pela socialização dos saberes construídos historicamente; e, além disso, sua intervenção de fato para que os sujeitos da aprendizagem se tornem aptos a exercer a cidadania (BRASIL, 1996). Reconhecida como instituição de ação planejada que presta serviço com intencionalidades definidas previamente, distante da neutralidade, contínua e duradoura na vida das pessoas, exigiu-se das instituições educativas formais a seleção e a organização dos conteúdos; ou seja, os conhecimentos e saberes relevantes oriundos dos fatores culturais, sociais, políticos e religiosos, necessários para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno dos indivíduos para sua atuação na sociedade.

Na perspectiva de organizar a prática escolar, pensando na melhoria da qualidade do ensino, a Secretaria da Educação Fundamental delibera por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Documento extenso que totaliza nove volumes, composto por seis de área distintas de conhecimento e três referentes aos temas transversais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são o primeiro nível oficial que traz a relação curricular, ou seja, a necessidade dos conteúdos estarem engajados com os objetivos do ensino fundamental, reafirmando a escola como espaço social indiscutivelmente educativo, cujo objetivo é a formação do cidadão para o exercício da cidadania, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Encontramos assim, esta recomendação:

[...] a escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres (BRASIL, 1997a, p. 43).

Ao reconhecer a aprendizagem construtiva para o desenvolvimento pleno dos sujeitos, esse documento orienta que as instituições educativas formais, ao elaborar seus planos de ensino, suas matrizes curriculares, na perspectiva de uma educação para o cidadão ativo, participativo e crítico, devem organizar suas intervenções pedagógicas mediante a seleção de conteúdos capazes de

transcender os muros da escola, reconhecendo as interfaces políticas, sociais, culturais, psicológicas e religiosas que compõem o complexo contexto educativo da escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foi, portanto, o primeiro referencial que formulou questões essenciais, adequando a escola sobre o que se ensina, de que forma e quando, trazendo a relevância dos conteúdos e o tratamento dado a eles.

Como é reconhecido que a educação e a aprendizagem não se dão apenas na escola e por intermédio dos conteúdos curriculares, o PCN tinha como meta a potencialização do processo de ensino e a aprendizagem para uma intervenção que ultrapassasse as barreiras da escola de maneira a articular as questões sociais relevantes, assim, incorpora aos currículos escolares os temas transversais. Sobre esses assuntos, orienta “quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais” (BRASIL, 1997a, p. 41).

Ao compreender que essas manifestações sociais relevantes integram todas as áreas de seus componentes curriculares, sendo eles amplos e plurais, entende-se que elas podem trazer contribuições significativas: “o tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos” (BRASIL, 1997b, p. 44).

Assim, o documento afirma que a escola que pretenda estar à frente dos objetivos educacionais exigidos pela sociedade deve trazer as problemáticas reais que se manifestam na vida cotidiana dos estudantes, indicando “a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área” (BRASIL, 1997a, p. 45).

Certificadas que exercem funções capitais na formação dos indivíduos e que elas devem ser incorporadas nos currículos escolares efetivamente, os temas sociais relevantes devem ser abordados de forma transversal, como define o PCN (1997a, p. 45):

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda escolaridade obrigatória. A transversalidade

pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores.

O Tema Meio Ambiente, reconhecido como problema social urgente a ser incorporado no processo educativo, que foi concebido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e orientado por eles para que sua prática se realize no cotidiano escolar pela abordagem transversal. Isso indica que:

Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor dentro da especificidade de sua área deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais temas transversais (BRASIL, 1997b, p. 193).

Galian (2014), em seu estudo, afirma que os PCN, mesmo sendo elemento de críticas em diferentes pesquisas, repercutiu com força junto à elaboração dos currículos da maioria das propostas brasileiras. Oficialmente eles se apresentam como grande e decisivo teor para as discussões das questões relacionadas ao meio ambiente na escola, na sala de aula e em todas as áreas do conhecimento que promovam a formação dos sujeitos submetidos à educação escolar, sendo o primeiro a anunciar o meio ambiente como tema transversal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, embora não tivessem caráter de lei, interferiu na elaboração da legislação sobre a Educação Ambiental. No âmbito da legislação brasileira, a Lei nº 9.795, sancionada em abril de 1999, trouxe dispositivos para a EA, denominada Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

A PNEA faz o delineamento da EA no Brasil e traz em seu corpus a definição da educação, seus princípios básicos, objetivos, disposições gerais, a gestão da execução. Nessa lei, a EA é compreendida como parte integrante do sistema educativo, capaz de trazer melhorias na qualidade do meio ambiente, do qual todos têm direito, aspectos já declarados na Constituição brasileira.

Não se pretende aqui detalhar todas as questões postas na PNEA. Porém consideramos pertinente reavivar alguns aspectos que orientam esta pesquisa, tais como os princípios básicos que concebem o meio ambiente na sua totalidade, as

múltiplas relações que se estabelecem, a necessidade do enfoque educativo com vista à educação para a sustentabilidade e a valorização da multiplicidade de concepções pedagógicas, além desses, o destaque de alguns objetivos, dentre eles a garantia de informações ambientais e o fortalecimento da cidadania. Em suas disposições, podemos ver o reconhecimento da necessidade de pesquisas que desenvolvam instrumentos e metodologias para a incorporação da EA nos diferentes níveis e modalidades de ensino, também a busca de alternativas curriculares e metodológicas (BRASIL, 1999).

A Política Nacional de Educação Ambiental não se restringe à educação no ensino formal. Contudo, na perspectiva da educação formal, foi-lhe dedicada a seção II, art. 9, que a definiu: “entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino” (BRASIL, 1999). Nesse sentido, caracteriza-se por uma prática educativa baseada nos conteúdos previstos em cada sistema de ensino. A PNEA também adverte que a Educação Ambiental não deve ser introduzida na escola como uma disciplina específica na grade curricular, todavia, “educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999).

A Política Nacional de Educação Ambiental também é alvo de diferentes críticas por diferentes autores do campo da EA. Entretanto, se este trabalho se movimenta em defesa da transversalização da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso (que propõe a experiência de utilizar o conteúdo específico deste componente curricular), defendemos a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil mediante a regulamentação dessa política pública, cujo marco é a determinação da inclusão da Educação Ambiental – não apenas em todos os níveis de ensino, como também na integração em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, a PNEA é um forte referencial que acredita no potencial do caráter transversal da EA.

Um marco representativo na execução das políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil vem com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que está em sua quinta edição, editada em 2019. Ele teve sua primeira versão em 2003 e, ao considerar as rápidas e constantes mudanças nos diferentes cenários que se apresentam à sociedade e aos interesses políticos de cada época, foi se atualizando desde sua criação.

O ProNEA articulado com o Orgão Gestor da PNEA, composto pelo MMA e o MEC, em caráter de programa nacional, propõe oferecer subsídios às políticas públicas ambientais, anunciando diretrizes, princípios, visão, missão, objetivos e linhas de ação (BRASIL, 2018).

O Programa Nacional de Educação Ambiental orienta para que a EA se fortaleça pela perspectiva da transversalidade, indicando que:

A educação ambiental deve ser capaz de integrar os múltiplos aspectos e dimensões da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, espirituais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais do que uma abordagem sistêmica, a Educação Ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva...) e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 23-24).

A Educação Ambiental recebeu um esforço por parte do governo federal que, transversalmente, a colocou ao encargo de diferentes órgãos que mobilizaram ações para que a EA fosse reconhecida como instrumento indispensável para a construção da sustentabilidade, como meio de manutenção da vida no planeta, na melhoria da qualidade de vida humana e de toda biodiversidade. Além disso, promovessem buscas estratégicas para ações educativas, instrumentos indispensáveis para uma transição societária na construção de novos estilos de vida.

Com a aprovação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Nesse ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) retoma as orientações sobre os temas transversais nos currículos, deliberando que:

Art. 16: Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual (BRASIL, 2010, p. 5).

Essa orientação do Conselho Nacional de Educação, ao retomar os temas transversais relevantes, resultou na elaboração de uma diretriz específica para a Educação Ambiental. Ao considerar os dispositivos legais relacionados ao tema meio ambiente e educação, o MEC homologa através da Resolução nº 2, de 15 de julho de 2012, o Estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Ambiental (DCNEA), em que não deixa dúvidas sobre a importância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental. Já em sua primeira página, declara: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental” (BRASIL, 2012).

Como já sugere o nome, esse documento estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Desenvolvimento da EA nos sistemas e nas instituições de ensino, o qual se destaca entre os objetivos presentes no art. 1º:

II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes (BRASIL, 2012, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental reitera o caráter transversal da Educação Ambiental nos sistemas de ensino presente na PNEA, impondo às instituições de ensino o dever de promover a EA articulada e integrada às suas práticas pedagógicas. Assim, dando um direcionamento à EA:

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, p. 3).

A DCNEA não oferece outra possibilidade para o desenvolvimento da Educação Ambiental que não seja pelo viés da transversalidade, já que, como verificamos no artigo supracitado, a regra é que a EA não seja configurada por uma disciplina ou componente curricular específico, mas em uma “abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (BRASIL, 2012, p. 4).

O Ministério da Educação, em cumprimento à legislação brasileira, assegura que os temas relevantes que se manifestam na realidade cotidiana dos sujeitos da aprendizagem mantenham-se articulados aos conteúdos, atravessando e se relacionando com todas as áreas de conhecimento presentes nos currículos dos sistemas de ensino. Dessa forma, com a homologação da Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) também salienta que a prática educativa tem a incumbência de incorporar nos currículos e nas propostas pedagógicas a aproximação dos temas contemporâneos que afetam a vida humana em todas as escalas, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017).

Os temas transversais, a partir da BNCC, passam a ser chamados de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), nos quais a Educação Ambiental é declarada dentro da macroárea temática Meio Ambiente. Apesar das mudanças ocorridas, este documento mantém o entendimento de que a EA deve ser desenvolvida nos sistemas de ensinos formais pela sua condição transversal, reafirmando que ela deve ocupar um espaço no currículo escolar de cada componente, assegurando que o fazer pedagógico deve superar a fragmentação das disciplinas e relacionar os conteúdos escolares à realidade vivida (BRASIL, 2019). Desse modo,

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (BRASIL, 2019, p. 7).

Do ponto de vista formal, através de documentos oficiais apresentados aqui, a EA está institucionalizada nos sistemas de ensino, em todos os níveis e modalidades, não restando dúvidas de que seu caráter é permanente, integrado e articulado em todas as áreas de conhecimento. Constatamos nos documentos legais que a indicação é que a realização da Educação Ambiental na escola, a partir de práticas educativas planejadas, dar-se-á pela transversalidade, portanto, diz respeito a todos os envolvidos com as intervenções pedagógicas.

A transversalidade é compreendida como uma organização didático-pedagógica que possibilita aos temas que atendem à demanda da sociedade contemporânea estabeleçam diálogos com diferentes saberes, objetivando construir conhecimentos, buscar respostas para solucionar os problemas através do agir por múltiplos olhares (YUS RAMOS, 1998; PRESTINI, 2005; PEREIRA SOBRINHO; ZANON, 2016). E mais, a transversalidade pode trazer contribuições para que se efetive que “um investimento que tem por fim romper com a lógica da fragmentação do saber” (TORALES, 2013, p. 4).

Portanto, a transversalidade assume uma posição importante no processo de ensino e aprendizagem, de modo que permite:

[...] ver as disciplinas curriculares atuais não como fins em si mesmas, mas como “meio” ou instrumento para se alcançar outros objetivos, mais voltados aos interesses e necessidades da maioria da população, aproximando dessa forma o científico do cotidiano (PRESTINI, 2005, p. 610).

Dessa maneira, defendemos que, ao transitar por diferentes disciplinas, podemos superar o impasse conflituoso de inserção da Educação Ambiental no Ensino Fundamental, fazendo cumprir as políticas públicas que organizam e orientam essa forma de educação, bem como garantir os direitos dos sujeitos à aprendizagem. Estes, ao acessar os problemas socioambientais por diferentes conteúdos, poderão assumir seu papel de cidadão e atuar criticamente na sociedade que carece de mudanças e transformações sociais e culturais profundas.

Nesse levantamento, verificamos que a Educação Ambiental ocupa espaço nas políticas públicas há décadas e que sua orientação sempre foi pelo tratamento transversal. Contudo, diversas são as dificuldades para a inserção da EA na escola, como apontam muitos estudos do campo, já citados. É aqui, portanto, que nossa discussão se dará, na situação muito provocativa que é a sua transversalização no currículo escolar da disciplina de Ensino Religioso, do qual trataremos na composição do próximo capítulo.

Embora, não seja objeto deste estudo, é impossível dar continuidade a este escrito e falar em Educação Ambiental, sem citar rapidamente o momento de profundos retrocessos que se versa na educação brasileira, afetando diretamente a Educação Ambiental nos espaços das políticas públicas. A atual conjuntura política aponta para um desmonte das conquistas que registram lutas históricas para a institucionalização da EA nos diferentes espaços educativos.

Ao nos remetermos ao ambiente educativo formal, esse espaço que já apresenta inúmeras variáveis que impedem ou dificultam sua inserção ou potencialização na escola, quer seja pela falta de formação docente, quer seja deste encontrar dificuldades de integrar conteúdos específicos das suas disciplinas, a EA encontra-se sob o risco de ser extinta, já que não ocupa mais espaço no Ministério da Educação nem no Ministério do Meio Ambiente, comprometendo a tarefa

transformadora da escola, cuja missão está na construção de uma sociedade justa e sustentável.

Portanto, vivemos hoje o que Loureiro (2019) chama de tempos de agudas crises históricas, dos quais muitos governos assumem, em escala global, o extermínio do diferente, a propagação da cultura do ódio, a violenta expropriação dos territórios ocupados pelos povos tradicionais, a precarização das condições de trabalho, o incentivo à exploração do homem pelo homem, a intensificação da degradação ambiental que implica na perda da biodiversidade. A Educação Ambiental passa a ser essencial. Nessa perspectiva, uma atitude pedagógica é decisiva e vital para a problematização e a reflexão dos conflitos vividos, localizando a escola e exigindo dela um posicionamento para que a EA se faça em direção às transformações sociais necessárias à manutenção da vida em sua diversidade.

### 3 ENSINO RELIGIOSO

#### 3.1 ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

O desenvolvimento histórico das sociedades sempre esteve ligado aos mitos religiosos, de modo que as religiões impactam e ocupam um lugar no processo educativo das pessoas. Nas escolas públicas, ela se faz presente através da disciplina de Ensino Religioso, sendo este o resultado de uma história política, econômica e cultural composta de traços ideológicos e políticos que a sustenta, desde sua origem até hoje (FREITAS, 2018).

Neste estudo, reafirmamos o que já está escrito nas páginas introdutórias, pois a intenção não é estabelecer discussões sobre a laicidade ou não do Estado ou manifestar defesa a alguma crença religiosa. O nosso objeto de estudo é a disciplina de ER como componente curricular e os seus respectivos conteúdos como instrumentos para a prática educativa em Educação Ambiental na escola, já que vimos nas páginas anteriores que os documentos legais indicam que a transversalidade é a melhor forma de inserção curricular da EA.

Todavia, ao analisarmos como a disciplina de ER se insere e garante espaço nos currículos escolares, percebemos que seu contexto histórico está marcado pela herança cristã, fruto do colonialismo e posteriormente por disputas políticas e ideológicas em toda a constituição da história do Brasil, como apontam os estudos de Barbosa Cunha e Barbosa (2011), D. Sepúlveda, A. S. Sepúlveda e Fernandes (2015) e Freitas (2018).

Os autores Silva (2004), Barbosa Cunha e Barbosa (2011) e Freitas (2018) demonstram que a história do Ensino Religioso no Brasil está atrelada a própria história do país. Tendo em vista que a educação religiosa se inicia com a chegada dos portugueses, embora o interesse prioritário fosse à exploração das terras e não a formação de valores, a igreja católica elaborou uma estratégia educacional baseada na catequização dos povos que aqui habitavam, por meio de uma educação que controlava a fé e a moral dos índios, sob a responsabilidade dos jesuítas. Nessa perspectiva, eles “organizaram um sistema educacional que não se restringia apenas a escola, mas também aos costumes e a formação de uma cultura que era sustentada por uma tradição religiosa de ensino” (FREITAS, 2018, p. 28).

As novas emergências políticas levaram à expulsão dos jesuítas do país. Porém, por muito tempo a igreja católica se manteve reconhecida como religião do Império, legitimada na Constituição de 1824 como a religião oficial e instrumento de política do Estado. Essa condição permitiu-lhe usufruir de direitos constitucionais e restringiu a liberdade religiosa de diversos povos.

As discussões sobre a educação nesse período eram escassas, no entanto, por parte das lideranças religiosas católicas, sempre se reforçou a necessidade de uma formação religiosa da população. Assim, no ano de 1853, mediante a disposição de um apêndice constitucional, o Ensino Religioso foi declarado como componente curricular a ser desenvolvido pela competência do Estado, com base na doutrinação cristã e realizado em forma de catequese.

Durante as rápidas transformações históricas que foram acontecendo no Brasil, a Igreja foi enfraquecida de seus poderes exercidos no Estado. A implantação do sistema político, denominado de período republicano, impactou no nível de influência religiosa da Igreja nas tomadas de decisões do Estado, e, conseqüentemente, nas novas configurações do sistema de ensino. De acordo com Junqueira (2015, p. 6), “a organização política do Brasil sofreu uma forte influência das ideias positivistas, as quais interferiram em diferentes aspectos da vida social, especificamente no campo da escolarização, sendo o país declarado laico”.

Outorgada em 1891, a primeira Constituição do Brasil República valorizou a separação entre o Estado e a Igreja, estabelecendo que as pessoas e as confissões religiosas fossem livres para o exercício público de seus cultos e que nenhum culto ou igreja receberia subsídio do Estado. O texto enfatizou que ambos não estabeleceriam mais relações de dependência ou aliança.

Podemos reconhecer que este foi um passo para a educação e o Ensino Religioso no Brasil, já que “no texto da lei, essa condição valorizava a separação entre Igreja e Estado, a pluralidade e diversidade religiosa, a ênfase na liberdade religiosa e na laicidade do Estado” (FREITAS, 2018, p. 31), condições fundamentais para desenvolvimento do ER na escola pública e as aspirações sociais no mundo contemporâneo.

A polêmica sobre a oferta do Ensino Religioso na escola pública sempre se fez presente, sendo que esse debate está presente em nossos dias. Ao longo dos anos, houve uma variação em relação à forma como o Ensino Religioso foi oferecido nas escolas, ora era ofertado a todas as etapas de ensino, ora a nível primário e

secundário, de caráter confessional ou respeitando a laicidade do Estado, sem ônus ou de responsabilidade do Estado.

No ano de 1931, através do Decreto nº 19.941, primeiro documento legal que visou garantir a disciplina de Ensino Religioso no contexto escolar, foi declarado que este ensino seria de caráter facultativo, sendo os alunos dispensados de participar por escolha própria ou de seus respectivos responsáveis. O mesmo documento determinou que as aulas fossem ministradas através de turmas com limite mínimo de 20 alunos matriculados, com base na crença manifestada pela pessoa. Nesse contexto, a admissão dos professores se daria pelas autoridades dos cultos a partir da instrução religiosa, e caberia ao Estado apenas a inspeção e a vigilância das aulas de Ensino Religioso (BRASIL, 1931).

O sistema de ensino brasileiro foi regulamentado pela primeira vez no governo João Goulart, em 1961. Em 20 de dezembro do respectivo ano, foi promulgada a primeira lei educacional, Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse documento foi reconhecido que, entre as finalidades da educação, deveria estar assegurado o respeito à dignidade humana e às liberdades fundamentais do homem, além disso, estabeleceu a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou raça (BRASIL, 1961).

No que se refere à especificidade da disciplina de Ensino Religioso, essa lei estabeleceu em seu art. 97 que:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrada sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo representante legal ou responsável (BRASIL, 1961).

A primeira LDB manteve o entendimento manifestado de que o Ensino Religioso seria desenvolvido a partir da confissão do aluno e que a admissão dos professores seria realizada através da autoridade religiosa, mas as classes não precisariam mais de um número mínimo de alunos.

O governo militar, assim como nos períodos passados, manteve o ER assegurado. Nessa época, o ER se desenvolveu aos encargos financeiros do Estado, sua oferta se estendeu até o segundo grau como previsto na Lei nº 5.692, de 1971, de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, mesmo integrada ao

sistema de ensino, essa disciplina não alcançou a autonomia e a abordagem multicultural, ficando exposta aos interesses das entidades religiosas.

De acordo com Freitas (2018), a década de 1970 foi de fomento para as discussões sobre o Ensino Religioso no Brasil, visto que a proposta interconfessional orientada pela Lei nº 5.692, somada às discussões que vinham acontecendo nos Encontros Nacionais de Ensino Religioso (Ener), passou a reconhecer outras confissões cristãs, além da católica e posteriormente as demais manifestações religiosas. Esses movimentos “confluíram suas ações para a garantia da disciplina primeiramente na Constituição e seguidamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (FREITAS, 2018, p. 35).

Desde a criação dos sistemas de ensino no país, que inicialmente surge orientada pela igreja católica, a disciplina de ER garantiu sua presença e permanência na educação das pessoas em toda a composição histórica do Brasil. Dessa forma, não foi diferente com a atual Constituição Federativa do Brasil. No título que trata da ordem social, a Carta Magna, em seu art. 210, discute sobre a educação e assegura que, para o Ensino Fundamental, os conteúdos mínimos devem ser fixados com vistas a garantir a formação básica comum das pessoas, bem como determina o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais dos povos. Ao que se refere ao Ensino Religioso, este documento garante que será de “matrícula facultativa, e constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1988).

O Ensino Religioso no Brasil foi se construindo baseado na conjuntura política, social e histórica de cada época e é, a partir da Constituição brasileira, promulgada no ano de 1988, que ela alcança o status de disciplina, componente a ser desenvolvido pela escola e não a encargo da Igreja ou qualquer outra organização religiosa, mantendo apenas o caráter facultativo de escolha do estudante participar ou não das aulas.

Cabe sublinhar que a Carta Magna, de 1988, que é a lei máxima que organiza normas do país e a atuação do Estado perante a sociedade, a partir de sua homologação, mobilizou uma série de mudanças no Brasil. Assim, várias reformas políticas foram necessárias, entre essas houve a necessidade de uma reforma no sistema educacional. Nesse processo de reformas se tornou imperioso a elaboração de uma nova lei educacional.

No movimento de transformação que atendeu as mudanças sociais, foi promulgada a nova lei para a orientação dos sistemas de ensino no Brasil. Em 20 de dezembro do ano de 1996, é homologada a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9.394, que se mantém vigente. Nesse documento reconhece-se que a educação se dá por diferentes meios e visa-se disciplinar a educação escolar, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

A Lei nº 9.394 é um documento que legaliza o funcionamento da educação escolar em todo o território nacional. O texto explicita que ela tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania, devendo ser ministrada por diferentes princípios. Dentre eles, destacamos o de igualdade, liberdade, pluralismo, respeito e tolerância e da valorização da experiência extraescolar. Diante desses princípios, não se poderia desconsiderar o Ensino Religioso, já que o ER favorece a transformação do saber em relações mais solidárias (JUNQUEIRA, 2015).

Baseada na LDB 9.394/96, revisada pela nova redação na Lei nº 9.475/97, o Ensino Religioso afirma-se e desenvolve-se na escola. Na seção V, especificamente no art. 33, que trata do Ensino Fundamental, é possível encontrar de forma específica como deve ser organizado o ER no país:

Art. 33 O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996).

Diante do que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Religioso é entendido como componente curricular necessário para a formação das pessoas para o exercício da cidadania, um dos principais objetivos da educação escolar. Essa lei estabelece a oferta obrigatória como disciplina no Ensino Fundamental, a ser realizada nos horários normais das escolas públicas. Esse documento se destaca ao assegurar o princípio constitucional de laicidade do Estado ao vedar o proselitismo e enfatizar o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil.

No entanto, ao deixar ao encargo dos sistemas de ensino a definição dos conteúdos, esses, que são orientados a ouvir as entidades civis e as diferentes denominações religiosas, favoreceu uma gama de possibilidades curriculares pelo Brasil, variando os conteúdos de acordo com cada organização educacional nas diferentes regiões, estados e municípios brasileiros.

Junqueira (2015) lembra que, nesse apanhado diversificado de mudanças que foram ocorrendo durante os anos, para o ER, cabe destacar a importância da fundação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Essa instituição civil trouxe, pela primeira vez, para a discussão a problemática de o Ensino Religioso ser um componente curricular, dessa maneira, não eram os aspectos religiosos a ser pensados, mas a formatação pedagógica da disciplina.

O FONAPER foi o primeiro órgão que reuniu esforços para compor os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), documento elaborado através de um diálogo com pessoas de diferentes tradições religiosas e educadores da área, e do reconhecimento da escola como espaço de socialização de conhecimento construído historicamente. Dessa forma, considerou-se que a escola deveria oportunizar aos estudantes o substrato religioso das diversas culturas e estabeleceu, assim, os eixos norteadores para a composição dos conteúdos.

Freitas (2018) diz que apesar desses parâmetros nunca terem alcançado um caráter oficial, foi um subsídio importante utilizado em todo o território nacional pelos sistemas de ensino que buscavam uma diretriz que orientasse o desenvolvimento do Ensino Religioso nas escolas, já que nesse documento estavam definidos alguns eixos temáticos, como: Culturas e Religiões, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos.

No ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou a última versão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com o propósito de estabelecer bases comuns nacionais para toda a educação básica. Dentre os componentes curriculares, o Ensino Religioso se manteve na base comum como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que este documento enfatiza que a escola é uma instituição de convívio coletivo, espaço que privilegia trocas que oportunizam a valorização da riqueza das diferentes raízes culturais, também é um lugar de ressignificação e recriação das culturas herdadas e da valorização das próprias raízes, aspectos que

contribuem para a construção de uma cultura de direitos humanos, portanto, capazes de preparar cidadãos em sua plenitude (BRASIL, 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica está registrado que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade [...] (BRASIL, 2013, p. 25).

É na garantia dos direitos humanos que a disciplina de Ensino Religioso se assegura como componente curricular e se desenvolve na contemporaneidade nas escolas públicas, posto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUHU), adotada em 10 de dezembro de 1948, estabeleceu em seu art. XVIII que:

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou particular (ONU, 1948).

Para esse estudo, consideramos importante fazer o levantamento sobre a constituição histórica do ER; pois, verificamos que ela sempre esteve presente nos sistemas de ensino, fundada inicialmente pela igreja católica, sendo que, na atualidade, a escola ainda preserva as raízes do cristianismo (BARBOSA CUNHA; BARBOSA, 2011; SCHLÖGL, 2009), aspectos que podemos observar através das festividades presentes na cultura cristã como Páscoa, Festa Junina e Natal que marcam presenças anualmente na escola pública.

Apesar do forte enraizamento cristão, na contemporaneidade, a disciplina se orienta sobre a perspectiva de liberdade de crença e não crença, da diversidade religiosa presente no multiculturalismo brasileiro, no respeito e na tolerância das diferentes manifestações do sagrado, cuja especificidade é:

[...] a decodificação ou análise das manifestações do sagrado, possibilitando ao educando o conhecimento e a compreensão do **fenômeno religioso** como fator cultural e social, bem como uma visão global de mundo e de

peessoa, promovendo, assim, a formação do cidadão multiculturalista. (SCHLÖGL, 2009, p. 13-14).

Para esta autora, as mudanças históricas ocorridas no país geraram um novo paradigma para a disciplina. Sendo assim, o ER deve reconhecer e abordar a existência do pluralismo e da diversidade cultural existente na sociedade brasileira. Diante disso, “o objeto de estudo do Ensino Religioso compreende o conjunto de diferentes manifestações do sagrado” (SCHLÖGL, 2009, p. 14).

Se a escola é um espaço que abraça uma diversidade de histórias, culturas e religiosidades; “a função da disciplina se fundamenta em socializar o conhecimento religioso construído e vivido cotidianamente pela humanidade, a fim de que todos tenham acesso a esse saber” (SCHLÖGL, 2009, p. 153). Desse modo, estabelece um diálogo democrático que compreende e respeita a diversidade e que enfatiza a necessidade da superação das culturas e discursos hegemônicos.

Nessa perspectiva, a LDB 9.394/96 favorece o desenvolvimento do ER na escola, fundamentada na concepção da diversidade religiosa. Em seu art. 26, alterado pela redação da Lei nº 12.796, de 2013, foi estabelecido que os currículos devem abranger, entre outros conhecimentos, a realidade social e cultural dos educandos (BRASIL, 1996), que é uma realidade plural.

Ao considerar a diversidade, Silva (2004) contribui ao enfatizar que as religiões<sup>16</sup> fazem parte do desenvolvimento histórico de todas as sociedades, como já discutido anteriormente, sendo constituída de uma memória cultural. A autora reconhece que “o ensino de religiões (e não de uma religião) na escola não deve ser feito para a defesa de uma delas, em detrimento de outras, mas discutindo princípios valores, diferenças e tendo sempre em vista a compreensão do outro” (SILVA, 2004 p. 2).

Sobre este olhar, a autora traz uma forte contribuição para o desenvolvimento do ER na escola sobre a ótica da diversidade, ao afirmar que:

Educar é ensinar a compreender, experimentar e respeitar as diferenças. O ensino e o estudo disponível sobre religião devem ser multidisciplinares e multiculturais, sem valorizar, por exemplo, certos padrões que a cultura ocidental e a burguesia colocam como universais e superiores (SILVA, 2004, p. 9).

---

<sup>16</sup> “Religião é um sistema comum de crenças e práticas relativas a seres sobre-humanos dentro de universos históricos e culturais específicos” (SILVA, 2004, p. 4).

Nesse tear e de acordo com o mais atual documento que orienta a prática educativa na escola, encontramos que:

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da Interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BRASIL, 2017, p. 435).

Os anos de 2015 a 2017 marcam o percurso da construção da BNCC, sendo este um documento que impacta oficialmente a composição curricular da disciplina de Ensino Religioso que, ao atender às políticas públicas vigentes, as leis educacionais e a Constituição brasileira, busca nortear os currículos nos respectivos sistemas de ensino do Brasil. Cabe ressaltar que “é a primeira vez que se estabelecem direitos de aprendizagem para esta área de conhecimento” (FREITAS, 2018, p. 154).

É importante ressaltar que a BNCC não é um currículo, porém é um documento normativo que estabelece um conjunto de conhecimentos fundamentais considerados necessários aos estudantes da educação básica em todo o território nacional, cabendo obrigatoriamente um diálogo com os sistemas de ensino público e privado na formação e na adaptação dos seus currículos.

Após este apanhado que visou contextualizar o Ensino Religioso, será discutida no próximo subcapítulo a composição da disciplina de Ensino Religioso na Rede Municipal de Curitiba.

### 3.2 O ENSINO RELIGIOSO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Iniciamos esta escrita com a afirmativa de Schlögl (2009, p. 21) “O ser humano é essencialmente religioso”. Logo, se o fenômeno religioso está intrínseco a existência humana, seu estudo faz parte da formação básica das pessoas. Por esse motivo, a análise e a compreensão desses conhecimentos estão obrigatoriamente presente na composição curricular dos sistemas de ensino do país. Todavia, se a sociedade brasileira é multiculturalista, a manifestação dos fenômenos religiosos não é homogênea e apresenta-se na sociedade de maneira pluralista.

Nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), com vistas a atender às aspirações sociais, apoiada no princípio constitucional de laicidade do Estado, na diversidade cultural que se apresenta na escola, no pluralismo religioso que compõe a sociedade e na igualdade de tratamento, bem como atendendo às legislações e às políticas públicas que normatizam o sistema de ensino, adota o ER em caráter não confessional.

Dessa maneira, o currículo da disciplina de ER é com base na ciência da religião (CURITIBA, 2018). Isso significa que ao adotar as Ciências das Religiões como fundamento para a elaboração do currículo e da prática educativa, o estudo do fenômeno religioso, objeto de estudo da disciplina, através de conteúdos são de caráter antropológico, sociológico, filosófico e historiográfico (SANTOS, E.C., 2018b).

Junqueira (2016) explica que grande parte dos professores possui formação acadêmica distinta, mas que, como área de conhecimento humano, o Ensino Religioso é orientado por teorias ligadas aos estudos da Teologia e Ciências da Religião. E, ao integrar a educação brasileira e ocupar um espaço no currículo formal, o ER “apresenta características pedagógicas ligadas aos estudos da área onde são aplicáveis as teorias desenvolvidas para a educação” (JUNQUEIRA, 2016, p. 12). Nesse sentido, sua prática não se dá fundamentada em crenças, todavia é orientada por conhecimento científico.

Apesar de a Base Nacional Comum Curricular ter sido homologada posteriormente a essas concepções, a BNCC manifesta a mesma compreensão e contribui ao definir que:

O conhecimento religioso, objeto da área de Ensino Religioso, é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões). Essas Ciências investigam a manifestação dos fenômenos simbólicos resultantes da busca humana por respostas aos enigmas do mundo, da vida e da morte. De modo singular, complexo e diverso, esses fenômenos alicerçam distintos sentidos e significados de vida e diversas ideias de divindade (s), em torno dos quais se organizam cosmovisões, linguagens, saberes, crenças, mitologias, narrativas, textos, símbolos, ritos, doutrinas, tradições, movimentos, práticas e princípios éticos e morais. Os fenômenos em suas múltiplas manifestações são parte integrante do substrato cultural da humanidade (BRASIL, 2017, p. 234).

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba entende que garantir educação pública de qualidade é assegurar que se cumpram as leis que normatizam

os sistemas de ensino. Nesse horizonte, defende que a escola deve trabalhar sistematicamente através de uma abordagem científica, conceitual e metodológica que respeita a diversidade religiosa.

Sobre o olhar de que a escola pública é um espaço para todos, instituição democrática que está inserida num contexto multiculturalista, orientada pelas teorias e legislações educacionais, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba organizou seu currículo com base no princípio de subsidiar o aluno na compreensão do fenômeno religioso presente nas diversas culturas e sistematizado por todas as tradições religiosas. Isso significa que não se aceita mais o enraizamento cristão e práticas pedagógicas proselitistas, o que implica

[...] ao se estabelecer para essa disciplina o fenômeno religioso (manifestações do sagrado) como objeto de estudo, pretende-se incluir as expressões religiosas dos povos indígenas, dos afro-brasileiros, dos orientais, dos movimentos místicos e filosóficos, entre outros (SCHLÖGL, 2009, p. 146).

A gestão de Curitiba (2013-2016), por intermédio dos profissionais que representavam a Secretaria Municipal de Educação do município, nesse período, na perspectiva de respeitar a legislação, elaborou o currículo de Ensino Religioso versão 2016, documento que é analisado neste estudo. Nessa construção, considerou que os conteúdos devem contemplar todas as religiões, levando em conta as diferentes opções religiosas dos estudantes, o respeito à diversidade cultural e não a transmissão de valores e crenças religiosas.

Oficialmente, no que diz respeito ao Ensino religioso, o sistema público de ensino de Curitiba assume a concepção de que:

[...] na escola pública, o Fenômeno Religioso deve ser estudado do ponto de vista do conhecimento, da diversidade e da garantia dos direitos humanos. Portanto, a elaboração e tratamento dado aos conteúdos de ensino religioso é diferente qualitativamente da forma como a religião é abordada no interior das próprias organizações religiosas. Devemos inserir conteúdos com ênfase no respeito à diversidade cultural e religiosa e não na transmissão de valores religiosos ou crenças (CURITIBA, 2016, p. 87).

No ano de 2016, a Rede Municipal de Ensino lançou a versão final do Plano Curricular de ensino para todas as disciplinas. Documento oficial que norteia a prática educativa das escolas pertencentes a esse sistema. Diante do que foi

concebido pela SME como Ensino Religioso, elaboramos o Quadro 4 com os objetivos que estão presentes na disciplina.

**Quadro 4 – Objetivos do Ensino Religioso para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

CICLO	OBJETIVOS
Ciclo I 1º ao 3º ano	Reconhecer e identificar o Fenômeno Religioso na perspectiva da diversidade cultural religiosa, contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.
Ciclo II 4º e 5º ano	Identificar e compreender o Fenômeno Religioso, ressignificando conhecimentos, na perspectiva da diversidade cultural religiosa, contemplando as quatro matrizes: Indígena, Ocidental, Africana e Oriental.

Fonte: elaboração própria, com referência em Curitiba (2016).

Antes de apresentar os conteúdos e objetivos de aprendizagem presente no currículo de Ensino Religioso, cabe salientar que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem reunido esforços para sanar os desafios apresentados através da formação curricular que elimina a hegemonia religiosa, que abraça e reconhece a diversidade cultural do país, contemplando em seu currículo as quatro matrizes.

Como bem destaca Junqueira (2016), ao afirmar que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná colocam o Paraná na “unidade federativa do Brasil que mais investe na pesquisa para estabelecer uma proposta de Ensino religioso voltados para a perspectiva do conhecimento religioso como área de conhecimento” (JUNQUEIRA, 2016, p. 38). O autor traz uma observação importante sobre o trabalho realizado em parceria com os sistemas de ensino do estado e da capital na elaboração de documentos com vista a orientar e a formar professores para abordagem da diversidade religiosa.

Os esforços realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), para a evolução e garantia do ER, podem ser confirmados por meio do termo de cooperação técnica estabelecido com a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC).

A ASSINTEC é uma instituição civil de caráter educacional, composta por membros de várias organizações religiosas e de uma equipe pedagógica formada na área de Ensino Religioso. Essa entidade atua através do diálogo inter-religioso em parceria oficialmente com o poder público para a efetivação do ER nas instituições

escolares do estado. Por meio da democratização de informações sobre os fenômenos religiosos e da criação de materiais didáticos, a ASSINTEC contribui para a orientação e formação dos professores que atuam nessa área de conhecimento na RME de Curitiba. Cabe destacar que, como parceira oficial do sistema de ensino do Paraná e de Curitiba, além de oferecer orientações quanto ao desenvolvimento da disciplina, a ASSINTEC também atua na definição dos conteúdos do ER como prevê a legislação nacional.

Já no que se refere à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, o departamento de Ensino Fundamental dispõe de uma equipe de currículo para o componente curricular do Ensino Religioso, composta por dois profissionais da rede. A equipe tem como objetivo orientar professores no desenvolvimento de suas práticas na escola voltadas para essa disciplina, mediante a elaboração de materiais didáticos compostos de textos para subsídio teórico e prático na sala de aula. A SME de Curitiba, por meio de sua equipe, desenvolve anualmente diferentes ações para a capacitação dos professores, desde formação inicial, discussões sobre currículo, visitas técnicas, trocas de experiências, entre outras.

Pelo que foi apresentado, podemos identificar que a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mobiliza esforços para a realização do Ensino Religioso, atendendo às transformações e às demandas sociais. E, sobretudo, faz cumprir os documentos oficiais que normatizam os sistemas de ensino brasileiros.

Para falar da transversalização da Educação Ambiental na disciplina de ER, é necessário identificar os conteúdos que compõem seu currículo. Assim, o Ensino Religioso, como componente curricular, é indispensável para a formação básica cidadã, de oferta obrigatória no Ensino Fundamental na SME, tendo seu plano curricular organizado trimestralmente, embasado nos seguintes conteúdos, objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos, conforme consta nos Quadros 5, 6, 7, 8 e 9.

É importante destacar outra vez que o currículo apresentado aqui é versão curricular de Curitiba publicada em 2016<sup>17</sup>. Todavia, mediante a BNCC, que garante direitos de aprendizagem essenciais através de eixos norteadores mínimos, o documento indicou que os sistemas de ensino adaptassem ou reorientassem seus

---

<sup>17</sup> Destacamos outra vez que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a RME realizou uma adequação curricular visando atender às normativas e diretrizes da BNCC, publicando, em maio de 2020, uma nova versão curricular, período posterior a coleta de dados. Contudo, reitera-se que todos os conteúdos analisados permanecem no novo documento, portanto, esta reorganização curricular não problematiza este estudo.

currículos mediante as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelas unidades temáticas até o ano de 2020.

**Quadro 5** – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
✓ Lugares Sagrados: -Lugares sagrados (naturais e construídos) da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer alguns lugares sagrados existentes no contexto em que vive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aponta lugares sagrados existentes no contexto onde vive.</li> </ul>
✓ Organizações Religiosas: - Organizações religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a diversidade religiosa no contexto onde vive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhece a diversidade religiosa no contexto onde vive.</li> </ul>
✓ Símbolos religiosos: - Simbologia religiosa natural e construída.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer alguns símbolos religiosos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diferencia alguns símbolos religiosos de não religiosos.</li> </ul>
✓ Festas religiosas: - Festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer diferentes festas religiosas populares no contexto onde vive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cita diferentes festas religiosas populares do contexto onde vive.</li> </ul>
✓ Ritos e rituais: - Iniciação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a existência de diferentes ritos e rituais de iniciação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhece a existência de diferentes ritos e rituais de iniciação.</li> </ul>
✓ Linguagens Sagradas – textos orais e escritos: - Mitos .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer alguns mitos orais e escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifica alguns mitos orais e escritos.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria, com referência em Curitiba (2016).

**Quadro 6** – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
✓ Lugares sagrados - Lugares sagrados (naturais e construídos) em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar a diversidade de lugares sagrados existentes no contexto onde vive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifica os lugares sagrados existentes no contexto onde vive, reconhecendo características desses lugares.</li> </ul>
✓ Organizações religiosas - Organizações religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer a diversidade religiosa presente na realidade próxima, construindo o seu referencial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identifica a diversidade religiosa em situações do cotidiano e no contexto em que vive.</li> </ul>

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
contemplando as quatro matrizes.	de entendimento de diferenças.	
✓ Símbolos religiosos: - Alimentos sagrados	• Reconhecer a existência dos alimentos sagrados nas organizações religiosas.	➤ Reconhece alguns alimentos sagrados das organizações religiosas.
✓ Festas religiosas: - Festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência e referência, contemplando as quatro matrizes.	• Reconhecer algumas festas religiosas populares no contexto onde vive.	➤ Descreve algumas festas religiosas populares do contexto onde vive.
✓ Ritos e rituais: - Passagem	• Reconhecer a importância de diferentes ritos e rituais de passagem nas organizações religiosas.	➤ Reconhece a importância de diferentes ritos e rituais de passagem nas organizações religiosas.
✓ Linguagens sagradas- textos orais e escritos: - Mitos	• Reconhecer alguns mitos e textos sagrados orais e escritos.	➤ Distingue alguns mitos orais e escritos.

Fonte: elaboração própria, com referência em Curitiba (2016).

**Quadro 7** – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
✓ Lugares sagrados: - Lugares sagrados do Brasil (naturais e construídos).	• Identificar a diversidade de lugares sagrados existentes no Brasil.	➤ Identifica os lugares sagrados existentes no Brasil.
✓ Organizações religiosas: - Organizações religiosas do Brasil; - Estrutura hierárquica (liderança religiosa/personalidade)	• Reconhecer as diferentes formas de organização das religiões presentes no Brasil; • Reconhecer a estrutura hierárquica das religiões presentes no contexto em que vive.	➤ Aponta as diferentes formas de organização religiosa presentes no Brasil. ➤ Reconhece a estrutura hierárquica das religiões presentes no contexto em que vive.
✓ Símbolos religiosos: - arquitetura religiosa	• Reconhecer elementos simbólicos na arquitetura religiosa.	➤ Identifica e aponta alguns elementos simbólicos na arquitetura religiosa.
✓ Festas Religiosas: - Festas religiosas populares do Brasil.	• Reconhecer diferentes tipos de festas religiosas populares do Brasil.	➤ Identifica diferentes tipos de festas populares do Brasil.
✓ Ritos e rituais: - Celebrativos; - Purificação.	• Conhecer diferenças dos ritos e rituais Celebrativos e de purificação.	➤ Reconhece as diferenças dos ritos e dos rituais Celebrativos e de purificação.
✓ Linguagens sagradas – textos orais e escritos: - Mitos; - Textos orais;	• Reconhecer os diferentes tipos de mitos e textos sagrados orais e escritos.	➤ Identifica diferentes tipos de mitos e textos sagrados orais e escritos.

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
- Textos escritos.		

Fonte: elaboração própria, com referência em Curitiba (2016).

**Quadro 8** – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 4ª ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM
✓ Lugares Sagrados: - Lugares sagrados no Brasil (naturais e construídos)	• Reconhecer características de algumas festas religiosas populares do Brasil.	➤ Destaca lugares sagrados existentes no Brasil, reconhecendo as características desses lugares.
✓ Organizações religiosas: - Atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas.	• Reconhecer o papel exercido por homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas.	➤ Reconhece e identifica o papel exercido por homens e mulheres na estrutura hierárquica das organizações religiosas.
✓ Símbolos religiosos: - Vestimenta religiosa.	• Identificar a simbologia religiosa presente nas vestimentas religiosas.	➤ Relaciona a simbologia religiosa presente nas vestimentas religiosas.
✓ Festas religiosas: - Festas religiosas populares no Brasil,	• Reconhecer características de algumas festas populares do Brasil.	➤ Indica características de algumas festas religiosas populares do Brasil.
✓ Ritos e rituais; - Adivinhatórios e de cura.	• Conhecer a função e a importância dos ritos e rituais adivinhatórios e de cura.	➤ Reconhece a função dos ritos e rituais adivinhatórios e de cura, identificando a sua importância.
✓ Lugares sagrados: - Arte sagrada.	• Reconhecer características das artes sagradas.	➤ Reconhece a existência de diversas formas de artes sagradas.

Fonte: elaboração própria, com referência em Curitiba (2016).

**Quadro 9** – Conteúdos, objetivos e critérios de ensino-aprendizagem para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
✓ Lugares sagrados: - Lugares sagrados do mundo (naturais e construídos)	• Conhecer alguns lugares sagrados e sua importância para as tradições religiosas do mundo.	➤ Descreve alguns lugares sagrados e compreende sua importância para as organizações religiosas do mundo.
✓ Organizações religiosas: - Organizações religiosas no mundo; - Estrutura hierárquica (liderança religiosa/personalidade);	• Reconhecer que as religiões do mundo possuem diferentes formas de organização. • Reconhecer a estrutura hierárquica das religiões	➤ Identifica e compreende as diferentes formas de organizações religiosas presentes no mundo. ➤ Caracteriza a estrutura hierárquica das religiões

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CRITÉRIOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM
- Sagrado feminino.	presentes no mundo. • Identificar a existência do sagrado feminino na diversidade religiosa.	presentes no mundo. ➤ Identifica e compreende o sagrado feminino na diversidade religiosa.
✓ Símbolos religiosos: - animais sagrados	• Conhecer o significado de diferentes animais sagrados presentes em algumas organizações religiosas.	➤ Reconhece o significado de diferentes animais sagrados presentes em algumas organizações religiosas.
✓ Festas Religiosas: - Festas religiosas populares do mundo; - Temporalidade sagrada.	• Conhecer a função e a importância das festas religiosas populares do mundo e a sua relação com a temporalidade sagrada.	➤ Relaciona a função e a importância das festas religiosas populares do mundo e a temporalidade sagrada.
✓ Ritos e rituais: - Mortuários e funerários.	• Reconhecer as características dos ritos e rituais mortuários e funerários.	➤ Identifica as características dos ritos e rituais mortuários e funerários.
✓ Linguagens sagradas: - Arte sagrada; - Textos orais e escritos.	• Conhecer a função e a importância das artes sagradas. • Conhecer a função e a importância dos mitos e textos sagrados orais e escritos.	➤ Reconhece a função dos mitos, textos e arte sagrada, identificando a sua importância.

Fonte: elaboração própria, com referência em Curitiba (2016).

Ao analisarmos as unidades temáticas presentes na BNCC, é possível perceber que o currículo do componente curricular de ER no sistema de ensino de Curitiba já está alinhado à Base Nacional Comum Curricular e que este sofreu poucas alterações. Como podemos lembrar, a RME de Curitiba sempre esteve à frente das discussões sobre o ER como área de conhecimento humano e mesmo com as novas configurações, a BNCC mantém o entendimento já concebido em Curitiba, de que:

Cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção. Isso implica abordar esses conhecimentos com base nas diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar a existência de filosofias seculares de vida (BRASIL, 2017, p. 434).

Contudo, consideramos que as mudanças trazidas fortalecem este estudo, pois a BNCC norteia a construção curricular em todos os sistemas de ensino no Brasil, na esfera pública e particular. Aspecto que confere a este estudo possibilidades de novas discussões futuras em caráter nacional e a potencialidade

de grandes contribuições para a transversalização da EA na disciplina do ER, em todo o território nacional e em todas as redes de ensino públicas e privadas.

Nas próximas páginas, serão discutidos os desafios e as potencialidades do atendimento ao princípio da transversalidade da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso.

### 3.3 O DESAFIO E AS POTENCIALIDADES DA TRANSVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Tratar da transversalidade da Educação Ambiental na disciplina de ER é um desafio, e os motivos são múltiplos, tanto ao que se refere às discussões referentes à disciplina de Ensino Religioso, como afirma Freitas (2018, p. 25) ao dizer que “o ER sempre foi tratado como portas dos fundos” e também tratado com descaso por alguns estados brasileiros (SANTOS, E. C., 2018a). Bem como, a proposta transversal que a EA apresenta, implicando muitas vezes em dificuldades de inserção nas diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada a partir dos conteúdos curriculares.

Apesar das discussões sobre a educação religiosa estar presente no Brasil desde a criação dos sistemas de ensino e prevista como disciplina de oferta obrigatória no Ensino Fundamental aos encargos do Estado, já na última versão da LDBN, o estudo de Junqueira (2016), que analisou a produção dos materiais didáticos para o componente curricular de Ensino Religioso, durante os anos de 2005 a 2015, aponta que a produção pelos sistemas de ensino ainda é escassa. Em outro estudo, ao analisar as produções em periódicos científicos no Brasil, Junqueira (2015) levantou apenas 300 artigos produzidos entre os anos de 1996, ano da primeira publicação, e 2014, que tratam do Ensino Religioso como disciplina.

Dentre as dificuldades a que se referem às características próprias da disciplina, destacamos a formação dos professores que, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em sua grande maioria é composta por professores formados em Pedagogia e outras licenciaturas, cuja formação mais adequada seria nas Ciências da Religião (BAPTISTA, 2015).

Cabe dizer que também reconhecemos as afirmativas de Freitas (2018) e E. C. Santos (2018a), citadas inicialmente, e que expressam que a ER é tratada com pouca importância em alguns sistemas ou estabelecimentos de ensino. Alguns

professores e gestores a reconhecem apenas como forma de cumprir a carga horária e a matéria que garante as horas atividades do professor regente, outros não compreendem o ER como componente curricular indispensável para a formação básica dos educandos. Há também os que não conseguem lidar com suas crenças enraizadas e desvalorizam o ER pautado na Ciência da religião, na perspectiva do respeito à diversidade religiosa e na garantia dos direitos humanos. Percebe-se também o proselitismo velado, em que a prática docente não oportuniza a igualdade de tratamento das diferentes matrizes religiosas.

Por vezes, também é possível verificar que os professores não têm interesse em lecionar nesse componente curricular, não só por suas crenças ou falta de conhecimento teórico, mas pelo fato de a disciplina desenvolver-se com a duração de 50 minutos, uma vez por semana, no dia da permanência do professor regente, atendendo todas as turmas da escola em seus respectivos períodos.

Outro fator relevante que dificulta o estabelecimento de um diálogo entre a transversalização da EA na disciplina de ER refere-se à ausência de estudos científicos sobre o tema. Ao fazer um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA) e na página do Projeto EArte (Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil), não foi localizado nenhum estudo acadêmico que tratasse da transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso. Dessa forma, acreditamos que se não há estudos aprofundados e uma ampla discussão sobre essa temática, torna-se ainda mais difícil despertar o olhar docente sobre a questão da transversalidade da EA a partir dos conteúdos do ER.

Contextualizadas as problemáticas, interessa dizer que este trabalho se desenvolve na perspectiva de acreditar na potencialidade do componente curricular de Ensino Religioso para a transversalização da Educação Ambiental na escola. Consideramos isso porque o Ensino Religioso é de oferta obrigatória no Ensino Fundamental, bem como o Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para crianças a partir de seis anos.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, define-se que o Ensino Fundamental de oferta e matrícula obrigatória seja composto em dois períodos: anos iniciais e anos

finais do Ensino Fundamental. O primeiro destinado às crianças entre 6 e 10 anos de idade, aproximadamente, desenvolvido no período de cinco anos; e o segundo, destinado às crianças com a faixa etária entre 11 e 14 anos, desenvolvido em mais quatro anos. Isso totaliza uma etapa da educação composta por 9 anos de frequência escolar.

Os aspectos apontados são de extrema importância para este estudo. A lei garante matrícula obrigatória para as crianças no Ensino Fundamental, assim como a oferta do Ensino Religioso também é obrigatória, bem como leis e políticas públicas asseguram que a Educação Ambiental deva estar presente de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, podemos pensar no alto potencial formador da EA transversalizada na disciplina de ER, já que tornará possível o acesso a diferentes saberes socioambientais de forma integrada aos seus conteúdos por um período mínimo de 9 anos, o que poderá trazer efetivamente grandes impactos na formação das pessoas.

Outro fator que confirma o alto potencial formador das crianças por meio destas duas áreas de conhecimento, mediado por um trabalho desenvolvido de forma articulada, são os objetivos definidos para esta etapa da educação básica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Ensino Fundamental dispõe de finalidades específicas, dos quais destacamos:

- III - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundam a vida em sociedade;
- IV- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013).

Os objetivos formativos estabelecidos para o Ensino Fundamental estão em consonância com os ideários das duas áreas de conhecimento discutidas neste trabalho. Por isso, trazer visibilidade à EA desenvolvida transversalmente na disciplina de ER é compreender o valor da disciplina não apenas no que diz respeito à diversidade religiosa, à formação do novo cidadão, à construção da liberdade e da tolerância religiosa, mas também porque ela pode trazer, mediada pelos seus conteúdos, contribuições positivas para a construção de uma nova ética planetária.

Como contribui Junqueira (2016, p. 17):

Pensando em um componente integrado ao todo da escola, com seus objetivos e fins, vinculado e articulado aos outros componentes do currículo, engajados em uníssono a uma proposta pedagógica coletivamente construída e coerente, o Ensino Religioso pode neste contexto potencializar o todo educativo, e não somente atuar como um apêndice neste espaço.

Schlögl (2009) diz que a educação religiosa escolar está intrinsecamente ligada à ética, pois os conhecimentos religiosos se vinculam aos valores de cada cultura religiosa, tornando possível levar os estudantes a perceberem que, mesmo nas diferenças religiosas, é possível uma convivência solidária, fraterna e pacífica. Para a autora, “a escola oferece ao aluno, por meio do Ensino Religioso, o desafio de compreender esse universo complexo, ajustando-se a ele a fim de favorecer sua inserção social e o exercício consciente da cidadania” (SCHLÖGL, 2009, p. 20).

Partimos do pressuposto que tratar transversalmente a temática ambiental atravessada na disciplina do Ensino Religioso é enriquecer este currículo<sup>18</sup>, estabelecer alianças complementares em que o conhecimento escolar teoricamente sistematizado soma-se à realidade vivida. Cabe retomar que a transversalidade se refere à proposta didática que integra a realidade vivida, os problemas sociais relevantes aos conhecimentos reconhecidos e legitimados como necessários para a formação básica cidadã. Convém lembrar que:

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático – pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados as disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas (BRASIL, 2013, p. 29).

Transversalizar a Educação Ambiental no ER é ir além de se cumprir as diretrizes normativas, é definitivamente contribuir para a transformação social, já que é reconhecido que o Ensino Religioso, por meio da proposição dos conteúdos, visa aprofundar a questão do entendimento de como os seres humanos vivenciam as relações de participação e coletividade no mundo, permeados por uma ética religiosa que proclama comportamentos que podem ser refletidos à luz da sustentabilidade (SCHLÖGL, 2009). Para a autora, assim, são dadas aos estudantes

---

<sup>18</sup> “[...] currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. E reitera-se que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e a ordem democrática [...]” (BRASIL, 2013, p. 27).

condições de compreender e respeitar o outro e a si mesmo, possibilitando a partir do respeito à diversidade o estabelecimento de novas relações.

A Educação Ambiental emerge exatamente da necessidade humana do estabelecimento de novas relações do ser humano consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente. Dessa forma, organizar estratégias e métodos de ensino capazes de serem desenvolvidos abordando os problemas que afetam toda a sociedade é necessário e urgente, e o ER oportuniza qualitativamente esta proposta, como afirma Schlögl (2009, p. 150): “O Ensino Religioso propõe um diálogo permanente dos aspectos do viver compartilhado e na atividade democrática do processo pedagógico”.

Brito e Chagas (2016) afirmam que a disciplina de Ensino Religioso tem a potencialidade de trazer uma aprendizagem significativa, que vai além de ser uma proposta de formação escolar embasada nos estudos dos fenômenos religiosos “mas como uma ferramenta de promoção a vida, de conhecimento sobre o mundo, do desenvolvimento do compromisso social e moral” (BRITO; CHAGAS, 2016, p. 78).

Esses autores consideram que o ER deve estar diretamente ligado aos desafios da vida social, do desenvolvimento histórico da humanidade, por uma aprendizagem significativa capaz de melhorar a qualidade de vida, rumo ao bem viver. Aspectos que potencializam uma aprendizagem muito além do patrimônio cultural religioso dos educandos, mas que oportuniza novos valores sociais, éticos, estéticos, para o enriquecimento da cultura e da promoção da vida, um ensino que privilegie a experiência da vida comunitária (BRITO; CHAGAS, 2016).

Nessa perspectiva, Baptista (2015) contribui ao dizer que o Ensino Religioso ocupa um espaço muito importante na escola, na formação de crianças, adolescentes e jovens, porque além de garantir o respeito à diversidade e à pluralidade. O autor considera que a disciplina, pelos conhecimentos desenvolvidos, pode propiciar que os estudantes construam um projeto de vida digno para todos, incluindo o cuidado de todas as espécies, da nossa casa comum, a Terra.

Sobre a perspectiva de Baptista (2015), Boff (2017) destaca o papel da espiritualidade e afirma que ela leva as pessoas a se envolver e a cuidar de toda comunidade de vida. Para o autor, “só o cuidado garantirá a sustentabilidade do sistema – Terra com todos os seres da comunidade de vida, entre os quais se

encontra o ser humano, um elo entre outros desta imensa corrente de vida [...]” (BOFF, 2017, p. 177).

A esse respeito, Sauvé (2016) enfatiza o papel que a Educa o Ambiental ocupa ao fazer conexões entre saberes e valores sociais e as rela es com o meio ambiente. No qual a autora levanta o alto potencial que EA tem em desenvolver a  tica do cuidado, da solidariedade, do aprender a viver juntos, com todas as formas de vida que compartilham e compõem o nosso meio ambiente.

Diante do que trouxemos aqui, valorizamos que entender, buscar e definir um espaço no componente curricular de Ensino Religioso, bem como ouvir as professoras, identificar e relacionar como os conteúdos podem ser recursos utilizados para a transversaliza o da Educa o Ambiental   indispensável.

A escola   uma institui o capaz de significar e ressignificar cultura, através do estudo dos diferentes fenômenos naturais e sociais. Portanto, pode, mediada pela integra o dessas duas áreas do conhecimento, a partir de diversas abordagens pedagógicas práticas, oportunizar uma aprendizagem que tenha como objetivo formar indivíduos capazes de compreender a complexidade das múltiplas intera es da vida com a natureza. Assim, ela contribui para religar as partes ao todo e caminhar rumo   supera o dos desafios impostos na sociedade contemporânea.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A composição deste capítulo traz os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Tomou-se como ponto de partida o objetivo geral, que norteia toda pesquisa, ou seja, vamos discutir como o ER pode contribuir para a transversalização curricular da EA na escola a partir do estudo teórico e do diálogo com professoras que atuam nessa disciplina na rede pública de Curitiba.

Ao inserir a pesquisa no contexto escolar, estamos tratando de uma pesquisa social. Flick (2013) escreve que a pesquisa social emprega-se para desenvolver conhecimentos mediante dados, análises e resultados, cuja finalidade é trazer soluções para os problemas sociais, ou seja, problemas presentes na realidade da sociedade humana. Para o autor, as pesquisas sociais se justificam, pois elas informam a vida pública e ajudam a construir bases para as tomadas de decisões políticas e práticas, desempenhando um papel importante na vida cotidiana e contribuindo, assim, para proporcionar soluções para problemas atuais e emergentes.

Se, como vimos, a pesquisa social busca a construção de conhecimentos capazes de contribuir para a resolução de problemas relevantes e urgentes na prática, é nessa perspectiva que esta pesquisa realiza-se e faz-se necessária.

Ao considerar que as diferentes pesquisas no campo educacional têm movimentado esforços para acompanhar as transformações sociais, aqui destacamos as relações humanas multifacetadas com o meio ambiente. A preocupação investigativa desta pesquisadora é a escola, a sala de aula, a prática educativa em Educação Ambiental desenvolvida através do currículo da disciplina de Ensino Religioso. Nessa perspectiva não se propõe a quantificação de dados, mas sim uma análise interpretativa destes (RIBEIRO, 2008; GATTI; ANDRÉ, 2011; FLICK, 2013; ZANETTE, 2017), o que indica uma pesquisa de abordagem qualitativa.

De acordo com (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características próprias:

- 1) a fonte direta é o ambiente natural e o investigador a ferramenta principal;
- 2) é descritiva;

- 3) o interesse predominante do investigador não é o resultado ou produto, mas é o processo;
- 4) a tendência da análise dos dados é indutiva;
- 5) a grande importância da pesquisa é o significado.

Em outras palavras, os autores entendem que o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo é indispensável, pois a inserção deste no contexto permite que a situação analisada seja compreendida com mais profundidade, já que o contexto é coberto de significados. Os dados coletados superam a representação numeral e são analisados e descritos em toda grandiosidade, transformam-se, portanto, em palavras ou imagens apresentadas minuciosamente.

Esses autores nos dizem que na pesquisa qualitativa tudo deve ser examinado, porque tudo possui significado e pode trazer contribuições ao estudo:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Bogdan e Biklen (1994) consideram importante que o foco da pesquisa não é o resultado e que este não está previsto, mas que resulta de um processo indutivo em que o investigador não tem conclusões prévias e que os conhecimentos vão se construindo à medida que os dados vão sendo recolhidos, examinados e percebidos cuidadosamente: “os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). A investigação de natureza qualitativa não se interessa em confirmar os ideais do pesquisador, este que deve estar envolvido num estudo objetivo que reflita com melhor clareza e profundidade o contexto complexo do seu objeto de pesquisa, de modo que resulte desta análise a criação de teorias, descrição e compreensão sobre o fenômeno estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com ZANETTE (2017), o método qualitativo traz contribuições significativas na construção de conhecimento para a área da educação e aponta que, para compreender e interpretar as questões e os desafios do campo educacional, é possível recorrer aos diferentes enfoques e referenciais teóricos. Destaque trazem Gatti e André (2011), ao apontar que a pesquisa qualitativa

possibilita atitudes investigativas mais flexíveis, que, através das múltiplas possibilidades de enfoque e tratamento, os aspectos que ainda não foram estudados podem sair do seu estado oculto. Sobre essa perspectiva adotamos neste estudo uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Diante dos aspectos que foram apresentados, defendemos que a pesquisa qualitativa é a que melhor se enquadra neste estudo, já que os pesquisadores sociais, através deste tipo de pesquisa, demonstram que estão preocupados com a atuação na prática, como bem aponta Gil (2002). Cabe destacar outra vez que se trata de um tema de pesquisa que necessita de estudos posteriores mais aprofundados, devido à ausência de trabalhos que abordem a transversalidade da EA no ER.

#### 4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS E METODOLOGIA DE ANÁLISE

Este estudo pretende trazer à disciplina de Ensino Religioso, através da atuação docente, o desafio de mobilizar esforços e inserir na prática e transversalmente as temáticas socioambientais.

O Ensino Religioso legitimado como componente curricular possui conteúdos e objetivos próprios e sua prática no contexto escolar não deve ser realizada aleatoriamente. As atividades, assim como em todas as outras disciplinas, devem ser planejadas a partir dos conteúdos e objetivos de aprendizagem antecipada e sistematicamente.

Para Zabala (1998), a prática educativa e a intervenção pedagógica são complexas, envolvem múltiplos fatores, parâmetros institucionais, hábitos pedagógicos, tradições metodológicas, distribuição de tempo e espaço. Dessa maneira, o planejamento da intervenção pedagógica e as possibilidades reais dos professores são inseparáveis do processo de ensino/aprendizagem.

Os sistemas de ensino designam aos professores os conteúdos que devem ser trabalhados com os estudantes e as aprendizagens que devem ser garantidas, cabendo aos docentes a elaboração do planejamento e das intervenções pedagógicas. Assim, são esses profissionais que na prática realizam as atividades necessárias junto aos seus alunos a fim de assegurar-lhes o direito às diferentes aprendizagens. Dessa maneira, verificamos que a entrevista com as professoras que atuam no Ensino Religioso junto à análise do currículo da disciplina é o melhor

caminho para a coleta de dados, para identificar a possibilidade da transversalidade da EA no ER.

Para Ribeiro (2008), o investigador qualitativo recorre à entrevista porque ela possibilita o levantamento de dados da realidade empírica que não foram encontrados em registros e fontes documentais e podem ser fornecidos por determinadas pessoas. Essa é a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações sobre seu objeto de estudo.

Sobre a entrevista, Lüdke e André (2018) afirmam que ela desempenha um papel muito importante nas atividades científicas, sendo uma poderosa estratégia de comunicação para a pesquisa em educação. Para as autoras, “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Flick (2013) considera que a pesquisa qualitativa com o propósito de descrever, analisar ou desenvolver teoria, encontra na entrevista a possibilidade flexível de coletar dados, com base em questões variadas e previamente formuladas, que permitem aos entrevistados usar suas próprias palavras ao referir suas respostas, estabelecendo um diálogo entre entrevistador e o entrevistado. Para este autor, “o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2013, p. 115).

Nessa mesma perspectiva, Zanette (2017) afirma que a entrevista é dialógica e não se reduz a trocas de perguntas e de respostas previamente preparadas. Segundo o autor, os sentidos vão sendo construídos na interlocução, e, por isso, o método oferece uma forte contribuição científica. Para o mesmo autor, a entrevista é o método mais adequado que permite estabelecer um diálogo, construir dados descritivos para mapear práticas, crenças, valores.

A entrevista aqui é entendida como melhor método de coleta de dados, pois ao analisar os objetivos, abordagem e tipo de pesquisa, ela pode oferecer, como aponta Duarte (2004), um mergulho profundo, que permite coletar os modos como os sujeitos participantes percebem e significam o contexto/realidade, favorecendo assim a obtenção de informações consistentes que nos trazem possibilidades de melhor descrever e compreender nosso objeto de estudo.

A entrevista é um método que pode permitir a validação dos dados coletados (DUARTE, 2004; ZANETTE, 2017). Sendo assim, Duarte (2004) afirma que realizar

entrevista não é um bate papo informal, portanto, não é fácil executar, mas que, se bem<sup>19</sup> realizadas, permitem ao pesquisador uma coleta de dados que não seria possível serem coletados por outros instrumentos.

Os dados coletados precisam ser analisados de forma criteriosa. Duarte (2004, p. 216) alerta que:

Analisar entrevista também é tarefa complicada e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçar-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho e/ou os pressupostos de suas teorias de referência.

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador utilize estratégias complementares para melhor análise do seu objeto de estudo. Nessa perspectiva, ao analisar os propósitos da pesquisa, o investigador pode utilizar outras fontes de dados, como a análise de documentos. Sendo essa uma alternativa em que o pesquisador recorre aos materiais existentes, como os documentos resultantes de um processo institucional (FLICK, 2013).

Para Lüdke e André (2018, p. 44-45),

[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Os documentos são entendidos pelas autoras como fonte natural e rica de informação. Esses documentos – que incluem leis, normas, pareceres, entre outros – são capazes de fornecer informações contextualizadas, de modo que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Ao considerar que a perspectiva de trabalho desta pesquisa está no interesse da possibilidade da transversalização curricular da EA na disciplina de ER na RME de Curitiba, a análise do currículo do componente em questão nesse sistema de ensino é uma estratégia adequada, pois “a análise documental busca

---

<sup>19</sup> Para Bogdan e Biklen (1994, p. 136), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre seus pontos de vistas”. Para os autores, entrevistas bem realizadas são capazes de construir riquezas de dados que revelam as perspectivas do entrevistados.

identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

A partir do que foi contextualizado nesta escrita, considera-se que a análise dos dados exige do pesquisador uma postura rigorosa, que não expressa a opinião do pesquisador, mas uma descrição detalhada da interpretação dos elementos recolhidos com vistas à construção de conhecimentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que possam servir de referencial para a área e contribuam para a resolução de problemas na prática. Sendo assim, compreende-se que a análise de dados será realizada a partir da análise do conteúdo.

Flick (2013) considera que a análise de conteúdo é um procedimento clássico de analisar materiais de textos de qualquer origem, entre elas a análise de entrevista. Neste estudo, consideramos a análise de conteúdo a partir de Bardin (2016). Esta autora esclarece que a análise de conteúdo é um esforço de interpretação rigoroso, que compreende um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados, que fornecem dados capazes de levar o investigador a deduzir potencialmente as informações contidas nas mensagens. Para a autora, a análise de conteúdo favorece a superação da incerteza e enriquece a leitura das mensagens.

A análise de conteúdo é um método empírico que tem como objeto a fala dos emissores, que procura compreender aquilo que está por traz das palavras. Em conformidade com Bardin (2016), essa metodologia perpassa três etapas:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração do material;
- 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Para a autora, a pré-análise tem por objetivo a organização que direciona os documentos que serão analisados, enuncia hipóteses e objetivos e favorece a elaboração de indicadores que servem de base para a análise final, ou seja, uma leitura flutuante. A exploração do material é uma fase exaustiva que proporciona a codificação, decomposição ou enumeração das categorias. Já o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dizem respeito ao tratamento dado aos resultados brutos, tornando-os significativos e válidos (BARDIN, 2016).

Para Bardin (2016), tratar dos dados coletados é um processo pelo qual os dados brutos são condensados, ou seja, são transformados em categorias. A categorização refere-se à divisão das mensagens que são classificadas e agrupadas

em razão das características comuns das mensagens. Ou seja, trata-se da passagem dos dados brutos para dados organizados, nos quais estes são agrupados. Categorizar implica no objetivo de condensar de maneira simplificada as mensagens analisadas.

Diante do que foi exposto e dos objetivos desta investigação, entende-se que tanto a entrevista quanto a análise de conteúdo devem ser os procedimentos de coleta e análise de dados, já que os sujeitos participantes são os professores e estes desempenham forte contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com vista a atingir os objetivos desta pesquisa, a entrevista com as professoras participantes está estruturada da seguinte forma no Quadro 10.

**Quadro 10** – Estrutura da entrevista aplicada às professoras participantes

<b>Questões</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como você compreende a transversalização curricular?</li> <li>2) Você acha que a temática ambiental está presente nos conteúdos de Ensino Religioso?</li> <li>3) Caso a resposta seja afirmativa, como você trabalha esses temas junto aos conteúdos de Ensino Religioso?</li> <li>4) Ao seu olhar, quais seriam as maiores dificuldades para a transversalização curricular da EA na disciplina de Ensino Religioso?</li> <li>5) Para você, quais são as potencialidades para a inserção da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso?</li> <li>6) Nos conteúdos da turma de 1º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?</li> <li>7) Nos conteúdos da turma de 2º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?</li> <li>8) Nos conteúdos da turma de 3º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?</li> <li>9) Nos conteúdos da turma de 4º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?</li> <li>10) Nos conteúdos da turma de 5º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?</li> </ol>

Fonte: elaboração própria (2020).

Nas próximas páginas, será apresentado o contexto da pesquisa, tratando a organização do Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e as professoras participantes que compõem o objeto de estudo desta investigação.

### 4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

#### 4.3.1 A organização do Ensino Religioso na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta por um sistema com vários níveis e modalidades de ensino, ofertando desde a Educação Infantil à Educação Especial, à Educação de Jovens e Adultos e ao Ensino Fundamental. Neste contexto, esta pesquisa toma como foco de interesse os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente da disciplina de Ensino Religioso nessa etapa da formação das crianças.

O sistema público de ensino de Curitiba é composto por 185 unidades escolares, sendo que deste total 176 escolas estão destinada à oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que compreende as turmas de 1º ao 5º ano, turmas das quais trataremos neste estudo.

Cabe destacar que não foi possível trazer a exatidão sobre os dados de quantas turmas totalizam este universo e o número de professores que atuam no Ensino Religioso, já que a gerência do currículo do ER informou estar em processo de levantamento dessas informações. Todavia, mesmo não sendo possível precisar os números, a oferta obrigatória da disciplina de Ensino Religioso para o Ensino Fundamental nos leva a reconhecer que o ER é contemplado em todas as escolas da RME de Curitiba.

A aula de Ensino Religioso é oferecida semanalmente, com duração de 50 minutos para cada turma, e está distribuída e organizada de acordo com a hora-atividade<sup>20</sup> do professor regente. É possível que, em algumas unidades, para atender a suas demandas, organizem-se de forma diferenciada. Contudo, a orientação da RME é que seja organizada de acordo como mostra o Quadro 11.

**Quadro 11** – Dias da semana que as turmas de 1º ao 5º realizam as aulas de ER

<b>Turmas</b>	<b>Dia da semana</b>
1º e 2º anos	Segunda-feira

<sup>20</sup> A hora-atividade é o termo utilizado para designar o tempo/espaço inserido na jornada de trabalho docente, destinado para que o professor se dedique ao estudo, planejamento e avaliação. Momento de extrema importância para organização do trabalho pedagógico, pois é neste espaço que o docente em sua área de atuação, planeja seu encaminhamento metodológico, dialoga com seus pares e equipe pedagógica e também participa de formações continuadas (SCHOLOCHUSKI, 2017).

3º anos	Terça-feira
4º anos	Quinta-feira
5º anos	Sexta-feira

Fonte: elaboração própria (2020).

Dessa forma, cada turma é atendida uma vez por semana, em dias pré-estabelecidos, por um profissional responsável pelo planejamento das atividades e realização das intervenções pedagógicas, já que este profissional também dispõe de dos 33% de hora-atividade.

Na RME de Curitiba, as quartas-feiras é o dia destinado aos estudos e ao planejamento das práticas dos professores que atuam nesse componente curricular. Como também é nesse dia que a equipe da gerência do currículo do ER da RME e parceiros como a ASSINTEC desenvolvem diferentes formações continuadas aos profissionais que se encontram atuando nessa disciplina.

Também atendendo às orientações da RME, pretende-se que um professor fique responsável pela disciplina por turno. Todavia, é possível que se este professor trabalha 40h na RME e, na mesma unidade escolar, ele poderá ou não ficar responsável pela disciplina nos períodos da manhã e tarde. Há também a possibilidade, dependendo do número de turmas ofertadas, ser necessária a atuação de dois professores por período.

Essas questões foram citadas porque não tem como estabelecer um padrão de como ocorre à organização da oferta do ER, já que as necessidades de cada escola podem variar, sendo que, em uma escola com apenas 4 turmas, o professor de ER também pode atuar em outro componente curricular, já uma escola com mais de 12 turmas, necessitar de dois professores por turno e, até mesmo, um professor que atue 40h na mesma escola, não almejar atuar os dois períodos com a mesma disciplina.

Embora essas variações possam acontecer, cabe destacar que cada unidade escolar na RME de Curitiba possui ao menos um docente responsável para a garantia da oferta da disciplina nas escolas. De maneira geral, é este professor planeja e executa as intervenções para as turmas do 1º ao 5º ano, de acordo com os conteúdos e objetivos de aprendizagens presentes na matriz curricular elaborada por este sistema de ensino.

#### 4.3.2 O perfil das professoras participantes da pesquisa

Como já escrito nas páginas anteriores, o ER quase sempre causa controvérsia nas escolas. Cabe retomar ao que já foi escrito por E. C. Santos (2018a) e Freitas (2018), que este componente curricular, dependendo da concepção e da importância que se dá a disciplina, em alguns casos, o ER pode ser tratado com descaso por gestores, equipes pedagógicas e, até mesmo, pelos profissionais que atuam na própria disciplina.

Embora o componente ER seja controverso e apresente características a serem questionadas, como já foi apresentado no capítulo que trata do Ensino Religioso, na RME de Curitiba já existe um esforço muito grande para a superação da visão do ER na escola. Esse movimento também se comprova no âmbito nacional que, apesar de sempre ocupar um espaço no sistema educativo formal brasileiro, desde sua origem, a BNCC (BRASIL, 2017) é o primeiro documento oficial a trazer um conjunto de aprendizagens básicas para a elaboração do currículo desse componente. Aspectos que indicam que é apenas com a BNCC que há uma preocupação com os conteúdos a serem desenvolvidos nos sistemas de ensino.

As discussões que permeiam a oferta do ER na escola, somado às questões da organização pedagógica no interior de cada unidade escolar, por vezes, acabam interferindo na distribuição das funções aos docentes das escolas, podendo gerar anualmente um fluxo contínuo de mudanças de professores na disciplina de Ensino Religioso. Nesse estudo, as problemáticas citadas e outros aspectos foram considerados importantes para a escolha das professoras participantes. Sob esse olhar atento, optou-se pela participação de professores com os seguintes critérios: que possuíssem experiências com a disciplina e conhecimento dos conteúdos presentes na matriz curricular, que não tivessem contato anterior com a pesquisadora e conhecimento prévio sobre o desenvolvimento deste estudo, que acreditam no potencial do Ensino Religioso como essencial para a formação básica do cidadão e, por fim, que tivessem disponibilidade em participar deste estudo voluntariamente.

Para alcançar esses critérios, a gerência de currículo do ER na SME, ao considerar as experiências e práticas profissionais, indicou professores que tivessem possibilidades de contribuir para os objetivos da pesquisa e trazer respostas significativas a este estudo.

Nessa perspectiva, esta investigação conta com a participação de seis professoras, ao tomar ciência dos objetivos deste estudo, que concordaram em participar das entrevistas e contribuir assim para a realização desta pesquisa. Nos Quadros 12, 13 e 14 a seguir, podemos verificar as características das professoras participantes.

No que se refere à formação profissional, temos as seguintes informações:

**Quadro 12** – Perfil das professoras participantes da pesquisa, referente à formação profissional

<b>Professora</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Especialização</b>
P1	Pedagogia	Não possui
P2	Letras-Português	Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa
P3	Pedagogia	Não Possui
P4	Pedagogia	Literatura Brasileira
P5	Pedagogia	Educação Especial
P6	Música	Literatura infanto juvenil e contação de história

Fonte: elaboração própria (2020).

No que se refere à experiência profissional, apresenta-se os seguintes dados:

**Quadro 13** – Perfil das professoras participantes referente à experiência profissional

<b>Professora</b>	<b>Tempo de docência na RME de Curitiba</b>	<b>Tempo de atuação no componente curricular de Ensino Religioso</b>
P1	8 anos	4 anos
P2	20 anos	3 anos
P3	6 anos	4 anos
P4	6 anos	3 anos
P5	22 anos	3 anos
P6	14 anos	2 anos

Fonte: elaboração própria (2020).

Sobre a escola em que o docente está lotado, período e número de turmas atendidas:

**Quadro 14** – Escola de lotação, período e número de turmas atendidas das professoras participantes

<b>Professor</b>	<b>Escola de lotação</b>	<b>Período</b>	<b>Número de turmas atendidas</b>
P1	Escola Municipal Paulo Freire	Manhã	9 turmas
P2	Escola Municipal Bairro Novo do CAIC Guilherme Lacerda Braga Sobrinho	Tarde	11 turmas
P3	Escola Municipal Anísio Teixeira	Tarde	7 turmas
P4	Escola Municipal Paranaguá	Manhã	4 turmas
P5	Escola Municipal Professora Erica Plewka Mlynarczyk	Manhã e tarde	10 turmas
P6	Escola Municipal Rolândia	Manhã e tarde	14 turmas

Fonte: elaboração própria (2020).

De acordo com os dados apresentados nos quadros 12, 13 e 14, esta pesquisa contou com 6 professoras participantes, cuja maioria, apesar de possuírem formações distintas, é graduada em Pedagogia (4). Todas também possuem ao menos 6 anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e, no mínimo, 2 anos de atuação na disciplina de Ensino Religioso. Além disso, atendem um número significativo de turmas (9 turmas em média). Esses aspectos indicam que todas possuem experiência e conhecimento com o trabalho pedagógico desenvolvido no ER e, portanto, possuem grande potencial para contribuir nesta pesquisa.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após a indicação das professoras, o primeiro contato se deu pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Inicialmente, a pesquisadora se apresentou como professora da rede pública de Curitiba, atuante no componente curricular de Ensino Religioso. Após essa apresentação foi explicado aos participantes a motivação para o convite e o desejo que aceitassem participar da pesquisa.

Nesse primeiro contato, foi explicado que a escolha dos participantes se justificava pelas informações prévias sobre sua atuação profissional e o destaque de seus trabalhos. Nesse sentido, foi manifestada a expectativa de que talvez pudessem trazer valiosas contribuições para a investigação que estava em desenvolvimento sobre a temática da transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso.

Após a apresentação e a concordância das professoras, foi organizado de acordo com as possibilidades de cada um o melhor dia, horário e local para a aplicação da entrevista. Nesse mesmo momento, a fim de antecipar o levantamento de dados do perfil dos participantes e de diminuir o tempo destinado às respostas da pesquisa, as informações – no que se refere à formação profissional, tempo de docência na RME de Curitiba e de atuação na disciplina de ER, escola em que atuam, período e número de turmas atendidas – foram obtidas na mesma conversa, que antecedeu a entrevista.

Porém, no período de realização das entrevistas, começou a orientação de isolamento social devido à pandemia causada pelo novo coronavírus COVID-19<sup>21</sup>. As recomendações dos órgãos competentes sobre a necessidade do isolamento social e da suspensão de atividades presenciais levaram à reorganização das entrevistas. Dessa forma, três entrevistas ocorreram de maneira presencial e três delas foram realizadas através do aplicativo WhatsApp. Contudo, tanto a entrevista presencial quanto a realizada pelo aplicativo WhatsApp foram gravadas em áudio, não havendo nenhum tipo de registro escrito. Sendo assim, não houve uma padronização de lugares, tempo e recursos à coleta de dados.

---

<sup>21</sup> A COVID-19 é uma doença causada pelo novo coronavírus denominado SARS-COV. Esse vírus foi identificado inicialmente em Wuhan, na China; mas seguiu se disseminando e sendo transmitido de pessoa a pessoa, causando uma crise sanitária que foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

## 5 ANÁLISE DE DADOS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para responder o problema da pesquisa e atingir os objetivos propostos nesta investigação, os dados coletados mediante as entrevistas aplicadas às professoras participantes foram condensados e, destes, constituiu-se as categorias apresentadas no Quadro 15 a seguir.

**Quadro 15** – Descrição das categorias de análise

<b>CATEGORIAS</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS</b>
A compreensão das participantes sobre a possibilidade da transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso	Esta categoria traz a compreensão das professoras sobre a transversalidade, se eles percebem que a temática ambiental está presente nos conteúdos do ER e como eles desenvolvem/desenvolveriam estes temas juntos aos conteúdos do componente curricular.
Desafios e potencialidades para a realização da transversalidade curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso	Nesta categoria se manifesta a partir do olhar das professoras os fatores que dificultam e potencializam a transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso.
O Ensino Religioso e a abordagem de questões socioambientais: um caminho para as práticas de Educação Ambiental	Esta categoria apresenta as abordagens praticas possíveis de serem realizadas, voltadas às temáticas ambientais, a partir dos conteúdos presentes no currículo das turmas de 1º ao 5º ano.

Fonte: elaboração própria (2020).

A fim de alcançar o objetivo dessa pesquisa, as três categorias presentes no Quadro 15, constituíram-se seguindo a orientação teórica desta investigação. A primeira categoria propõe analisar, a partir da compreensão das professoras participantes, se o componente de Ensino Religioso poderia ou não desenvolver a EA por meio da transversalização curricular. Já a segunda categoria de análise apresenta as dificuldades e as potencialidades apontadas pelas professoras entrevistadas para a inserção da Educação Ambiental nas aulas de Ensino Religioso. E, por fim, a terceira categoria de análise propõe relacionar os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à abordagem de questões socioambientais, a partir da interpretação das professoras que atuam nessa disciplina.

## 5.1 A COMPREENSÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A POSSIBILIDADE DA TRANSVERSALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Asseguradas na legislação e nos documentos oficiais, que direcionam a educação brasileira, estão as duas áreas de saber: a Educação Ambiental (BRASIL, 1988; BRASIL, 1997a; BRASIL, 1999; BRASIL, 2010; BRASIL, 2012; BRASIL, 2017; BRASIL, 2019) e o Ensino Religioso (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017). Também encontramos nos documentos legais que a transversalidade é reconhecida como uma das possibilidades de estratégia didática de se inserir a Educação Ambiental na escola.

Nesse cenário, pensamos que o Ensino Religioso, como disciplina obrigatória para o Ensino Fundamental, que, a partir da BNCC, teve pela primeira vez sua composição curricular impactada por um documento oficial que poderia contribuir para que esta transversalidade possa se materializar. Nessa categoria de análise, o objetivo proposto foi analisar, pela compreensão das professoras, como a disciplina do ER poderia ou não promover a EA a partir da transversalização curricular. Dessa maneira, foram elaboradas três perguntas de forma que um melhor entendimento fosse alcançado.

Contudo, antes de iniciar as discussões, cabe evidenciar que não haverá uma argumentação ampla sobre a interdisciplinaridade, apesar de haver uma breve citação a ela. Essa discussão surge pelo fato de a transversalidade ser, com frequência, interpretada como interdisciplinaridade, o que se identificou no relato das participantes. Entretanto, esta pesquisa se orienta pelo trabalho pedagógico intradisciplinar,<sup>22</sup> logo, a possibilidade da transversalidade da EA ser analisada unicamente no componente de Ensino Religioso.

Dito isso, para analisar como as professoras deste componente curricular percebem as contribuições da disciplina para o desenvolvimento da EA, como indicam e orientam os documentos legais, ou seja, pelo viés da transversalidade, foi necessário levantar como essas professoras compreendem a transversalização

---

<sup>22</sup> O trabalho didático pedagógico para a abordagem dos TCTs pode ser intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. “O trabalho intradisciplinar pressupõe a abordagem dos conteúdos relacionados aos temas contemporâneos de forma integrada aos conteúdos de cada componente curricular. Não se trata, portanto, de abordar o tema paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos Temas Contemporâneos Transversais” (BRASIL, 2019, p. 18).

curricular. Se eles percebem a presença da temática ambiental no componente de Ensino Religioso e como se trabalha ou se trabalharia esses temas atravessando-os pelos conteúdos da disciplina.

As participantes, ao serem interrogadas como compreendem a transversalização curricular, a P6 evidenciou compreender a transversalidade como interdisciplinaridade<sup>23</sup>:

*Bom, no meu ver eu acredito que essa transversalização nada mais é do que o entrelaçamento das disciplinas, né. O que o ER vai contribuir para o meio ambiente, o que o ER pode contribuir com Língua Portuguesa, o que o ER pode contribuir com a História. No meu ver, esse tema da transversalização nada mais é que o entrelaçamento das disciplinas, uma estar interligada com a outra (P6).*

Embora a transversalidade e a interdisciplinaridade apresentem a necessidade de considerar a complexidade do real e a teias das relações e possam caminhar juntas, elas não representam a mesma definição, já que “a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimentos, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão didática” (BRASIL, 1997c, p. 31). Dessa maneira, destacamos que a professora P6, pela fala em destaque, expressou sua compreensão de transversalização curricular como a interdisciplinaridade. Nesse sentido, Torales (2015) enfatiza que é comum esta interpretação equivocada.

Por outro lado, as participantes P1, P2, P3, P4 e P5, mesmo que demonstrassem misturar a transversalidade com a interdisciplinaridade, todas apresentaram em seus relatos, de maneira diferenciada, uma compreensão coerente com o princípio da organização didática da transversalidade, sendo esta estratégia didática entendida como a integração de temas/conteúdos entre diferentes áreas do conhecimento.

Na compreensão da participante P1, a transversalidade refere-se ao estabelecimento de um diálogo entre diferentes áreas do saber, em que o conteúdo didático desenvolvido se relaciona com a vida do aluno.

---

<sup>23</sup> “a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinas) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. Refere-se, portanto, a uma relação entre as disciplinas” (BRASIL, 1997c, p. 31).

*Então, eu acredito que o uso da transversalidade é para estabelecer uma relação entre as diferentes áreas do currículo, entendendo o sentido daquele conteúdo. Para que o aluno saiba o sentido daquele conteúdo na vida real. [...] Então, fazer essa ligação entre o conteúdo didático e a vida do aluno (P1).*

Prestini (2005) aponta que a transversalidade sugere que os temas sejam integrados conteúdos tradicionais, de forma que eles sejam trabalhados para que os alunos façam uso desse conhecimento na sua vida extraescolar. Além disso, encontramos essa indicação no documento intitulado *Temas contemporâneos transversais* (BRASIL, 2019), que destaca que articular temas aos conteúdos é desenvolver um trabalho do qual as áreas de conhecimento conseguem mostrar a relevância desses conteúdos para a formação do cidadão. Na mesma linha, Yus Ramos (1998) contribui ao dizer que esta proposta pretende formar indivíduos capazes de levantar uma frente para compreender e solucionar vividos pela sociedade.

A transversalidade, para a professora P2, refere-se a uma prática pedagógica capaz de levar os estudantes a compreender que um tema pode ser aprofundado por diferentes olhares que as disciplinas podem oferecer *“para mim é quando você consegue fazer o teu planejamento caminhar de tal forma na prática que o estudante se perceba trabalhando aquele tema de uma forma mais profunda com os vários olhares que os componentes curriculares conseguem dar”* (P2).

A compreensão da participante corresponde aos interesses da transversalidade, pois, de acordo com Yus Ramos (1998, p. 50), “educar na transversalidade implica numa mudança importante na perspectiva do currículo escolar, à medida que vai além da simples complementação das áreas disciplinares”. A respeito disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) afirmam que o tratamento didático transversal dado aos temas desenvolvidos, alcança um aprofundamento quando abordado por diferentes áreas de conhecimento, do qual cada uma delas lança um olhar sobre ele.

A professora P3 entende que aliar conteúdos ou temáticas de um componente curricular a outras temáticas e conteúdos de outras áreas do conhecimento é o sentido da transversalidade *“eu compreendo da seguinte forma, eu acredito que seja pegar uma temática, um conteúdo e aliar esse conteúdo a outra temática, de outros componentes curriculares ou de outras áreas do conhecimento”* (P3).

Encontramos fundamentos para a percepção da participante em Yus Ramos (1998), que afirma que a transversalidade traz a possibilidade de fazer frente a uma concepção fragmentada do saber e encaminha para a visão de um currículo complexo e globalizado. A afirmativa da professora também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 29) que declara que “a transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas [...]”.

Para a entrevistada P4, a transversalidade propõe abranger diferentes temas em várias disciplinas e não trabalhar apenas os conteúdos específicos:

*Então, essa parte entendo que é abranger tudo e diferentes temas em todas as disciplinas, não é apenas trabalhar os conteúdos do Ensino Religioso. Ensino Religioso, por exemplo, posso trabalhar a partir do conteúdo, questões de Língua Portuguesa e também as questões ambientais, como é o caso da sua pesquisa (P4).*

Yus Ramos (1998) destaca que a transversalidade busca ultrapassar as barreiras disciplinares. Nessa perspectiva, Gallo (2000, p. 34) afirma que o acesso transversal ao conhecimento “significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas”.

No mesmo olhar dos autores e da participante, a proposta da transversalidade é apontada no documento intitulado *Temas contemporâneos transversais na BNCC* (BRASIL, 2019), como uma estratégia didática que propõe romper com a fragmentação da prática pedagógica em que os conteúdos não se integram e se interagem, em busca de uma alternativa que seja capaz de relacionar conhecimentos.

Já no entendimento da participante P5, a transversalidade é integrar as propostas das diferentes áreas do conhecimento que se dá pela necessidade de relacionar temas, em que assuntos e informações de uma área do conhecimento podem se integrar a outros saberes, presentes nas diversas áreas do conhecimento:

*Bom, eu compreendo a transversalidade como uma integração das propostas das diversas áreas do conhecimento. Uma integração entre as áreas. [...] Determinado assunto que você está colocando em questão numa área de conhecimento, ele vai pela necessidade em busca de informações que integram outros saberes, das outras áreas do conhecimento (P5).*

Na perspectiva da participante, Prestini (2005) diz que a transversalidade abre espaço para a reorganização dos currículos, o que permite a transformação da prática pedagógica de forma que esta se estruture sem abandonar seus conteúdos.

Destacadas as falas das participantes, da qual é perceptível que a compreensão sobre o que é transversalidade curricular vem acompanhada da interdisciplinaridade, já que “transversalidade e interdisciplinaridade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual, como, por exemplo, sua relação com a interdisciplinaridade” (BRASIL, 1997c, p. 31) pôde evidenciar que as expressões das participantes se relacionam com os interesses da transversalidade.

De fato, a transversalidade é uma proposta de organização didática e pedagógica que preconiza a integração temas entre as áreas de conhecimento e componentes curriculares (BRASIL, 1997a; BRASIL, 1997b; BRASIL, 2010; BRASIL, 2012; BRASIL, 2019), já que “transversal pode ser definido como aquilo que atravessa” (BRASIL, 2019, p. 7).

Todavia, cabe salientar que não são todos os temas a serem tratados transversalmente, já que muitos deles já ocupam espaço no currículo, no tempo escolar, e são conteúdos próprios das disciplinas. Assim, essa organização didática se destina aqueles já definidos pelos documentos oficiais que legalizam, direcionam e orientam a prática educativa na escola, que não pertence a nenhuma delas, mas por sua complexidade fazem parte de todas. É o caso da Educação Ambiental que deve estar perpassando todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares.

A esse respeito, Yus Ramos (1998 apud PRESTINI, 2005) declara que a transversalidade curricular acontece dentro de cada área e está respaldada no tratamento curricular dado a um tema transversal. Essa abordagem pressupõe o tratamento didático dado aos temas contemporâneos transversais (TCTs), a partir de sua inserção junto aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, não se restringindo a uma disciplina, mas obrigatoriamente devendo ser abordados por todas.

Contudo, esses temas correspondem às questões fundamentais e urgentes que estão presentes na realidade cotidiana da sociedade sobre diferentes formas (BRASIL, 1997c), em que os componentes curriculares e áreas do conhecimento precisam articular, em seus conteúdos, os temas que afetam a vida humana em

diferentes escalas (BRASIL, 2010), considerando a relevância desses assuntos e a importância de serem abordados na escola, já que são de natureza social.

Nesse ínterim, a transversalidade curricular é mais que dialogar diferentes temas com as diversas disciplinas, como entendem a P3, P4 e P5. É uma estratégia didática que propõe movimentar a atuação docente e transformar os conteúdos específicos e seus conceitos para além da aprendizagem escolar, mas que sejam aprofundados pelo olhar que as diferentes áreas podem oferecer, como declara a P2, e assim atribuir a cada um deles um sentido social. Pois, esses temas são cobertos de questões que caracterizam a complexidade da dinâmica da sociedade e que se manifestam na realidade e no dia a dia dos sujeitos, como declara a P1, e por esse motivo precisam ser introduzidos e problematizados no cotidiano da escola e da sala de aula.

Para além de estabelecer diálogos entre temas, é importante compreender que a transversalidade curricular é a proposta didática que busca incorporar, aos conteúdos específicos das diferentes disciplinas, os temas contemporâneos transversais. Estes são recheados de conflitos que afetam não somente a vida humana, mas também toda cadeia ecológica e a organização social.

Segundo Torales (2013, p. 4),

Nessa perspectiva, poder-se-ia admitir que esses temas apontem para uma aproximação entre os conhecimentos cotidianos do contexto social e os conhecimentos científicos, já que abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas.

Portanto, a transversalidade curricular pretende que a intervenção pedagógica ultrapasse os muros das escolas e se direcionem a uma ação educativa que oportunize a compreensão da realidade vivida por todos na Terra, de modo que forme indivíduos autônomos aptos a exercer a cidadania crítica e ativa (YUS, 1998), para que esses, conscientes dos problemas vividos, sejam protagonistas das transformações necessárias. Daí decorre a importância da Educação Ambiental ser tratada transversalmente sob diferentes olhares.

Esse entendimento está presente no mais atual documento brasileiro, que declara que a abordagem transversal é orientada a “assuntos que atravessam as experiências dos estudantes em seus contextos, contemplam aspectos que contribuem para uma formação cidadão, política, social e ética” (BRASIL, 2019, p.

11). Nessa perspectiva, Pereira Sobrinho e Zanon (2016) contribuem ao apontar que a transversalidade da EA não é resultado de um conhecimento reducionista, mas que essa abordagem busca promover uma compreensão integrada a partir da leitura e da reflexão crítica da realidade.

Certificado que as participantes detêm uma compreensão sobre o que é transversalização curricular, mesmo que careça ser aperfeiçoada, do qual salientamos que este aprofundamento se dará a partir do momento em que a transversalidade seja evidenciada nas pautas pedagógicas, como veremos mais adiante, o breve entendimento vai favorecer as próximas discussões.

Sobre a presença da temática ambiental nos conteúdos do Ensino Religioso, as participantes, ao serem interrogadas, evidenciaram que a temática ambiental está integrada na disciplina de Ensino Religioso. Embora não tivessem avaliado esta possibilidade anteriormente, todas conseguem, sem dificuldades, perceber que existe um estado de relação entre as duas áreas.

Para a P1, mesmo que antes jamais tivesse pensado na possibilidade da transversalidade da EA no ER, apenas o contato inicial com a pesquisadora foi o suficiente para levantar hipóteses sobre as condições de realizar essa proposta. Desse modo, iniciou imediatamente seu processo de análise e levantou que existe um campo amplo a ser explorado ao dizer: *“eu acho que tem bastante coisa para ser estudado sim”* (P1).

Ainda que sem um estudo aprofundado, despertar o olhar da professora para a temática oportunizou enxergar que é possível desenvolver uma prática educativa que contemple as duas áreas:

*Olha, até você entrar em contato comigo, eu não tinha pensado nisso. É que eu acho que no ER a gente foca muito no objetivo, é na coisa certa “ai, é isso e isso”. Mas depois que você entrou em contato, eu até comecei a pensar sobre isso [...] quando você falou comigo, eu pensei “nossa, acho que é uma pegada boa para o ER e para as práticas ambientais”<sup>24</sup>. Não*

---

<sup>24</sup> A P1 relatou que além de docente do ER também atua na oficina de Práticas Ambientais e mesmo atuando nos dois componentes, nunca havia levantado a possibilidade de integrar as áreas. Mas que após o contato da pesquisadora, percebeu que poderia haver uma riqueza de possibilidades que seriam favoráveis para seu exercício profissional e para o trabalho realizado junto aos estudantes, declarando que, após este contato inicial, foi pesquisar e pode constatar que seria possível estabelecer este diálogo. Relata a participante que imediatamente iniciou uma transformação nas suas propostas didáticas, mudando suas ideias e projetos iniciais em favor de uma estratégia que aliasse a disciplina de Ensino Religioso com a oficina de Práticas Ambientais, à qual deu início, mas que foi interrompida pelo contexto da pandemia. Como consta no relato: *“Então, eu fui dar uma pesquisada e até eu vi que faz parte da Educação Ambiental, né, o patrimônio histórico cultural, a preservação, né, a importância desses elementos na Educação Ambiental. Então, daí eu já comecei a*

*havia pensado nessa possibilidade [...] Eu acho que essa área tem bastante coisa para ser estudado sim. Mas eu nunca transversalizei, nunca tinha pensado na possibilidade. Só quando você entrou em contato que eu comecei a pensar sobre (P1).*

A perspectiva da participante mostra-nos que não precisa ir longe para observar que a temática ambiental está presente no componente de ER. Em seu relato, P1 afirma que iniciou um processo de reflexão e análise de sua prática, mesmo sem um estudo profundo e fundamentado em um referencial teórico que lhe trouxesse um forte aporte conceitual e metodológico. Ela deu início a um ensaio pedagógico que se apresenta na nota de rodapé 23. Diante do que foi exposto pela P1, podemos entender que o ER pode estar envolto de temas ambientais, formando uma teia de possibilidades, faltando apenas a preparação da docente para a realização da EA na prática (VIANA; OLIVEIRA, 2006).

A professora P2 também considera que a temática ambiental está presente no ER e lembrou que, apesar de nunca ter planejado e objetivado estabelecer uma prática que contemplasse essa integração, algumas discussões junto aos estudantes já tinham sido realizadas anteriormente. Percebe-se, portanto, a partir do relato da participante, que na disciplina está incorporada essa possibilidade, ainda que sem se vincular a uma ação intencional:

*Agora eu acho que sim. Eu nunca tinha pensado nisso, mas agora conversando com você e você me apresentando o tema, eu comecei a pensar em algumas conversas com as crianças e eu percebo que sim, que em alguns momentos a Educação Ambiental, embora não fosse um objetivo meu no planejamento, acabou sendo contemplado em uma certa medida sim (P2).*

De acordo com o que expressou a participante, o ER com seus conteúdos aproxima-se das questões ambientais. A professora P2 entende que foi possível refletir e observou que, apesar de que nunca tivesse como objetivo estabelecer diálogos integrados e que não houve o planejamento de uma prática didática para que esse trabalho se desenvolvesse, a relação entre temas religiosos com os ambientais já foi realizada, ainda que desprovida de intencionalidade.

---

*mudar completamente a minha oficina. A princípio eu ia ter uma oficina, aí mudei na oficina de Práticas Ambientais para a oficina de prática do patrimônio histórico cultural, fazendo ligação com os conteúdos de Ensino Religioso. Então, eu peguei aqui em Curitiba que tem bastantes lugares religiosos que são patrimônios históricos e culturais [...] a gente conseguiu fazer essa ponte, neste caso, da Educação Ambiental com o patrimônio histórico cultural do Ensino Religioso. Então, nós começamos né, como tivemos a paralisação aí agora, a gente começou. Mas, é uma ideia bem legal!" (P1).*

Em face do que foi relatado pela participante, percebemos que o ER contempla os temas ambientais, e o que falta, nesse caso, é apenas o diálogo e a formação para a tomada de consciência sobre a prática educativa (TORALES, 2015).

Na visão da P3, os temas ambientais estão presentes no currículo do Ensino Religioso porque é própria a presença de elementos da natureza em muitos conteúdos, e que algumas matrizes religiosas<sup>25</sup> trazem o conceito de cuidado e respeito com o meio ambiente. Apesar de a participante afirmar que desenvolve um trabalho educativo voltado apenas ao ER, percebe que os fatores mencionados podem com facilidade potencializar uma prática educativa em prol da EA:

*Eu acredito que está presente nos conteúdos do Ensino Religioso sim, até porque a gente já tem trabalhado alguns conteúdos utilizando alguns elementos da natureza, mostrando o respeito que precisa ter com a natureza, algumas tradições já trazem para gente essa noção do respeito que eles têm. [...] Olha, eu percebo potencialidades, mas na prática nunca transversalizei a Educação Ambiental intencionalmente, realmente. Mas conversando com você, durante essa pesquisa, realmente vejo a possibilidade de trabalhar essa ideia. Me veio um olhar mais aprofundado, que mostra que dá para trabalhar a Educação Ambiental no Ensino Religioso, mas não desenvolvia realmente. A gente acaba enfocando no Ensino Religioso, mas que dá para desenvolver Educação Ambiental no Ensino religioso tranquilamente. (P3)*

Na consideração da participante, que reconhece que sua prática educativa nunca se versou para um trabalho integrado entre os temas, é possível observar a presença da temática ambiental no ER sem qualquer impedimento, pois algumas matrizes religiosas valorizam a relação humana com o meio ambiente, além disso, existem conteúdos que discorrem sobre elementos da natureza, aspectos que podem ser motivar discussões e potencializar atividades para integrar as duas áreas na ação pedagógica desenvolvida pela disciplina na escola.

Ainda que a participante faça referência à presença da temática ambiental associada aos elementos da natureza, Carvalho (2012) destaca que o mundo social precisa ser refletido ao tratar dos temas ambientais. Entretanto, a autora acredita que as sensibilidades ecológicas articuladas com os valores sociais podem contribuir para a construção de uma cidadania ambientalmente sustentável. Diante do que foi

---

<sup>25</sup> “Então, eu vou falar um pouco da matriz indígena, os indígenas, eles não tem um, dois ou três objetos que são símbolos sagrados, para eles tudo é sagrado. Lá na África também, até pelo histórico da escassez, tudo é sagrado, tudo provém da natureza. Então, indiretamente, mas também diretamente, a gente acaba trabalhando essas questões em alguns conteúdos. Por exemplo, na matriz africana, nos lugares sagrados o terreiro. No terreiro, em alguns rituais eles usam ervas” (P3).

levantado pela P3, podemos confirmar a presença da temática ambiental no componente de ER.

De acordo com a compreensão da P4, é possível explorar os temas ambientais e promover uma ação educativa favorável à EA em vários deles. Porque a professora entende que em alguns conteúdos estão intrínsecos e deixam explícitas essas relações, chamando a atenção para que essas discussões sejam desenvolvidas em sala de aula com os estudantes.

A participante ainda destaca que, apesar de já desenvolver uma ação específica que contemplava algumas reflexões, existem possibilidades de deslocar muitos outros conteúdos para a transversalização da Educação Ambiental:

*Sim, acho que está presente. Principalmente quando trabalhamos o conteúdo espaços sagrados naturais, que entra muito. Porque querendo ou não, não tem como trabalhar espaços sagrados naturais sem trabalhar a preservação do meio ambiente. Então, entendo que está presente sim, percebo que em quase todos os conteúdos dá para trabalhar, mas na prática eu trabalhava apenas lugares sagrados naturais, que antes da pesquisa já me vinha na mente e eu já trabalhava com espaços sagrados naturais, me lembrava natureza e eu explorava dessa forma, né. Mas, vendo essa pesquisa, eu passei a ver de outra forma e percebo que é possível muitos conteúdos do Ensino Religioso caminharem juntos com a Educação Ambiental, alguns ainda não, mas quando eu for planejar, agora com certeza já vou pesquisar e com outro olhar, já vou pensar (P4).*

Encontramos reforço ao relato da participante em Carvalho (2012), que enfatiza que a EA na escola é mediada por reflexões que dialogam com os problemas ecológicos, cujo propósito é construir novas bases de conhecimentos e valores. A tentativa de explorar temas favoráveis à inserção das temáticas ambientais e à visão de poder, de modo a ir além do que já é desenvolvido, coaduna com a perspectiva de Schlögl (2009, p. 17), ao dizer que o professor de Ensino Religioso ao abordar os conteúdos deve “trabalhar de forma a contemplar o todo, superando a visão fragmentada e a reprodução do conhecimento”. Para esta autora, os conteúdos de Ensino Religioso estão em uma rede de conexões que podem conduzir a um trabalho pedagógico que se articula com diferentes áreas de conhecimento. Aspectos corroboram com a compreensão da participante.

A professora P5 também confirma a presença das temáticas ambientais no ER, demonstrando ainda uma compreensão mais avançada sobre a EA. A participante percebe que, para além das questões e elementos da natureza, as duas áreas envolvem questões sociais, políticas, econômicas e culturais. Essa

participante também relata que, embora não tenha planejado, algumas discussões se manifestaram naturalmente, sem que houvesse um planejamento ou intencionalidade, da mesma forma que expressou a P2.

E mais, que esses diálogos acontecem porque os próprios estudantes<sup>26</sup> conseguem perceber o estado de inter-relação entre os temas religiosos com os temas ambientais e trazem questionamentos sobre as questões ambientais nas aulas de ER:

*Eu acredito que sim, porque a Educação Ambiental é envolvida por diversas questões, né, por diversos parâmetros. Então, a gente tem questões políticas e econômicas envolvidas, social e cultural também. E quando a gente fala de Ensino Religioso, muitas questões culturais e sociais estão envolvidas nesse assunto. Então, com certeza sim e acredito que várias vezes aconteceram de estar trabalhando dessa maneira, mas nunca com a intenção, realmente com a intenção nunca aconteceu. Algumas discussões e debates surgiram pela necessidade e indagações das crianças (P5).*

Sobre a perspectiva da professora P5, Carvalho (2012) afirma que o campo ambiental abrange um amplo conjunto de práticas sociais voltadas para os mais diversos relacionamentos entre a sociedade e o meio. Assim, a EA não trata apenas dos aspectos relacionados à natureza, mas também está revestida por diferentes discussões e saberes, já que se refere a uma dimensão educativa que questiona, reflete e se posiciona frente a muitos aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos. Como a prática educativa reflexiva, “a EA, por sua vez, tem a oportunidade de problematizar estes diferentes interesses e forças sociais que se organizam em torno das questões ambientais” (CARVALHO, 2012, p. 106).

Com esse pensamento e a partir de Schlögl (2009) – que afirma que o ER pode favorecer que os estudantes alcancem uma visão global do mundo e das pessoas a partir dos estudos da decodificação e análise das manifestações do sagrado – a disciplina, muito além de estabelecer um processo de ensino e aprendizagem pautado na diversidade religiosa, pode também abordar o conhecimento da realidade vivida, das múltiplas relações do mundo em sua

---

<sup>26</sup> Sobre o mesmo relato da P5 de que os estudantes já apresentam alguns posicionamentos que envolvam as duas áreas, a P3 antes iniciar a entrevista também relatou que os estudantes trazem questionamentos sobre as questões ambientais, quando alguns conteúdos de ER são tratados. A P3 relatou que os estudantes existem situações que os educandos trazem para sala de aula algumas reflexões, citando alguns exemplos como a Festa de Iemanjá, em que são realizadas entregas no mar, momento em os alunos questionam os resíduos deixados na praia, a poluição do mar e a possibilidade dos animais marinhos que podem se alimentar dos objetos ofertados, também levantam indagações sobre o sacrifício de animais utilizado em alguns rituais e, até mesmo, a vaca como um animal sagrado para um povo e criado para a morte e servido de alimento para outro”.

complexidade e promover uma educação comprometida com a comunidade da casa comum em sua totalidade de interações.

Cabe destacar também que a participante assevera que “*algumas discussões e debates surgiram pela necessidade e indagações das crianças*” (P5). A esse respeito, Schlögl (2009) declara que o Ensino Religioso favorece uma educação para que o indivíduo se torne mais sensível, crítico e atuante. Com essa afirmação, somada à concepção de que a EA objetiva “formar sujeitos capazes de compreender o mundo e agir nele de forma crítica” (CARVALHO, 2012, p. 75), podemos perceber que há no ER um campo a ser cultivado para investir na Educação Ambiental.

A P6 também concorda com a presença da temática ambiental na disciplina de Ensino Religioso e afirma, tal como fez a P3, que está muito perceptível a possibilidade de amalgamar saberes nas matrizes indígenas e africanas, em que as relações religiosas estão intimamente ligadas às questões ambientais e considera ser possível estabelecer esses vínculos nas matrizes ocidental e oriental:

*Sim, acredito que sim. Principalmente na matriz africana e indígena, na qual eles mostram muito respeito pela natureza, pelo planeta. Então, eu acredito que o eixo do Ensino Religioso conversa sim, pode ser que na matriz ocidental e oriental também tenha, mas acho mais forte na matriz indígena e africana. (P6).*

Apenas nessa preposição da participante, já encontramos elementos para um amplo debate ambiental na disciplina. Leroy e Pacheco (2011) reconhecem que graças à resistência dos povos indígenas, o Brasil conseguiu manter toda a riqueza de sua diversidade cultural e social, a qual corresponde cada um deles a diferentes formas de manter, manejar, cuidar da biodiversidade e dos ecossistemas. Para os autores, na identidade cultural dos indígenas que, cobertos de uma sensibilidade e de uma visão de mundo em que a natureza tem importância, esse aspecto foi o que possibilitou que muitos espaços fossem reconhecidos, nomeados e protegidos (LEROY; PACHECO, 2011).

A professora P6, na mesma proporção da P3, ao levantar o enfoque da matriz religiosa indígena e africana, já traz para a disciplina um amplo debate socioambiental, pois, durante toda a história do país, esses povos carregam nos ombros diferentes lutas. Povos e culturas que são sinônimos de resistência, estas que sempre se manifestaram contra a cultura hegemônica etnocêntrica, referenciada

pelo modelo europeu, em que os indígenas precisam ser civilizados porque estes mantêm conexão com a natureza e dela não fazem uso exploratório (GUIMARÃES, 2011).

Nesse viés, é possível perceber que essa temática vai além da relação dessas culturas religiosas com a natureza, mas pode ampliar para promoção da justiça social e ambiental. Podemos afirmar que o componente curricular de Ensino Religioso, ao não se manifestar em favor de nenhuma crença, já supera a visão hegemônica de fé, resultado do processo de colonização do país. O que faz ser próprio da disciplina dar voz aos gritos dos injustiçados e esse debate pode ser potencializado com a inserção da EA no planejamento escolar.

Fortalecemos essa compreensão com Silva (2004), ao dizer que a diversidade cultural religiosa que compõe a nossa sociedade pluralista está profundamente relacionada a assuntos essenciais sobre o sentido da vida com qualidade. Essa questão é indissociável das reflexões éticas e morais. Sobre a afirmativa da autora, entende-se que existe uma forte aproximação entre as temáticas ambientais e religiosas.

Carvalho (2012) colabora ao dizer que a EA, como estratégia de mediar à formação da sociedade, traz possibilidades de construir nos sujeitos posturas éticas que proponham um novo modo de vida. Para a autora, a EA é capaz de movimentar a sociedade para o futuro da vida no planeta, ao correlacionar os conhecimentos com as complexidades das questões sociais e ambientais.

Concluimos, portanto, afirmando que as temáticas ambientais estão presentes nos conteúdos do componente curricular de Ensino Religioso e findamos este bloco de discussões com as contribuições de Martins Filho (2015, p. 108): “para nós, o Ensino Religioso, por ocupar-se dos fenômenos religiosos, tem a sua tarefa de ajudar a pessoa a se desenvolver, a se envolver e a se comprometer com seu cenário de vida”. O que reflete que o ER está envolvido numa trama de questões ambientais.

Para responder o objetivo dessa categoria, foi necessário caminhar no sentido de ir além da compreensão sobre o que seria a transversalidade e a presença da temática ambiental na disciplina de Ensino Religioso, para tentar compreender se na prática esta transversalidade pode se efetivar. Assim, as participantes precisaram estabelecer algumas relações de como este trabalho poderia ser desenvolvido, visando os conteúdos ao diálogo integrado com a EA.

Nesse trilhar, para as participantes que declararam afirmativa a presença da temática ambiental nos conteúdos de ER, foi estabelecida a seguinte pergunta: caso resposta seja afirmativa, como você trabalharia esses temas junto aos conteúdos do Ensino Religioso?

Porém, antes de iniciar a apresentação das discussões, cabe destacar que apenas a P4 declarou explorar no conteúdo Lugares Sagrados Naturais uma fala com seus estudantes, pensando em um diálogo intencional nas aulas de ER e uma possibilidade de sensibilização relacionada à EA, conversa que se desenvolvia apenas na oralidade, sem um planejamento da prática, como vimos anteriormente.

Exceto pela P4, que identificou no conteúdo citado uma oportunidade, todas as demais participantes expressaram não ter pensado nessa possibilidade antes da entrevista e mesmo as discussões que surgiram ocorreram por reflexões que os estudantes, no desenvolver das aulas, arrolaram aos conteúdos, como foi apresentado antes pela P2, P3 e P5. Ainda que essas relações fossem estabelecidas, elas não foram planejadas tampouco foram percebidas pelas professoras participantes sobre as possibilidades de estar transversalizando a Educação Ambiental na ocasião em que elas aconteceram.

As expressões das entrevistadas nos remetem ao entendimento, apesar de algumas conversas serem realizadas no período que antecedeu à pesquisa, de que foram bate-papos iniciados e concluídos pelo interesse que surgiram por parte dos alunos, sem qualquer objetivo proposto e planejado pelas professoras. Estas confessaram desenvolver suas práticas escolares pensando apenas nos conteúdos e objetivos específicos da disciplina de Ensino Religioso.

Retomamos essas questões, destacando que as falas que serão apresentadas agora nada mais são do que uma tentativa imediata de responder a pergunta realizada, sem qualquer tempo e possibilidade para que as participantes pudessem pesquisar e refletir com profundidade sobre as hipóteses de um possível trabalho de transversalização da EA no componente curricular aqui discutido.

Dito isso, o que for apresentado como proposta serve apenas para justificar que há uma possibilidade favorável para que a estratégia didática de transversalizar a EA no ER se concretize. Mas, cabe sublinhar que as capacidades não se esgotam no que aqui será demonstrado, sendo que os relatos serão apenas sinopses que servem para responder ao nosso objetivo.

Esclarecidas as circunstâncias, ao serem interrogadas de como trabalham ou trabalhariam os temas ambientais junto aos conteúdos de ER, as participantes P1, P3, P4, P5 e P6 lançaram suas visões gerais, hipóteses e possibilidades.

Por outro lado, a professora P2 não se sentiu confortável e apta a responder, reafirmando sempre ter desenvolvido uma prática educativa exclusivamente para atender aos objetivos específicos da disciplina, de modo que as discussões que antecederam a esta pesquisa foram sem intencionalidade. Portanto, a participante P2 não apontou possibilidades porque levou em consideração que precisaria ter conhecimentos sobre a EA para realizar uma análise do que poderia ser promovido nas aulas, integrando as duas áreas, como vemos na seguinte fala:

*Assim, como eu não estava focada em fazer um planejamento dessa forma, com este viés, que no ER eu pudesse dar conta ou abarcar com alguma coisa que estivesse vinculada a EA, é difícil para mim te dizer agora como eu poderia estar trabalhando isso intencionalmente. Porque tudo eu te disser Claudia que eu já fiz, foi sem querer, né. Eu consigo assim, me ver mais, quando eu faço os planejamentos do ER, que eu trabalho com o currículo do ER, pra mim é muito tranquilo enxergar ali História, um pouco de Geografia, muito de Arte, mas muito pouco, por exemplo de EA. Para mim grita muito mais o ER para Arte e para a História. E se você me fala assim, em linhas gerais como eu posso estar trabalhando com essa EA no ER, eu consigo pensar que talvez, eu devesse entrar mais em contato com o que diz a EA, porque eu nunca li especificamente nada de EA. Então, eu precisaria ler o que me diz a EA para saber em que medida isso vai conversar com o que eu preciso trabalhar no ER. Porque eu entendo assim, essa transversalidade ela tem que vir intencionalmente pensada pelo professor, mas eu também acho que não pode forçar uma conversa, se não há um canal aberto entre os dois componentes, entende. Então, para eu te responder como que eu poderia trabalhar, eu precisaria, eu particularmente entrar em contato com o que me diz a EA, para eu poder fazer essa conversa entre os dois componentes (P2).*

A resposta da professora P2 encontra respaldo em Zabala (1998) que alerta que se justifica a intervenção pedagógica e tem sentido a partir das finalidades, propósitos, objetivos, intenções. Sobre essa perspectiva, Torales (2013, p. 5) enfatiza que “[...] no caso da Educação Ambiental, é preciso que os professores conheçam o tema e a linguagem ambientalista, a fim de que possam criar pontos de conexão e debate em torno do assunto [...]”. Logo, entende-se como natural o entendimento da entrevistada ao considerar que seria necessário saber as teorias e os documentos legais que orientam a Educação Ambiental para então responder como seria possível trabalhar os temas ambientais junto aos conteúdos do ER.

Por outro lado, as demais participantes, mesmo que reconhecendo não ter formação e entendimento sobre a Educação Ambiental, conseguiram levantar

hipóteses de como esses temas podem estar se integrando aos conteúdos. Todavia, convém lembrar que foram respostas instantâneas e que não se limitam no que será expresso.

No entendimento da participante P6, os conteúdos do ER podem ser instrumentos para o desenvolvimento de diferentes diálogos que envolvam os temas ambientais:

*Bom, eu gosto muito de trabalhar com contação de história, por ser contadora de história. Então eu gosto muito das histórias que envolvem os mitos de criação, os mitos da natureza. Gosto muito de trabalhar as lendas indígenas. No ER eu gosto muito de trabalhar a matriz indígena e a matriz africana da seguinte maneira, cotando as histórias dos orixás e contando as lendas indígenas. As lendas indígenas, elas são muito ricas em relação a natureza, a preservação, as árvores. Então, eu vejo que mais presente o meio ambiente dentro deste tema com os índios e com os africanos. Quando eu vou trabalhar os orixás, cada orixá ele vai me reger para um lado do meio ambiente, da natureza né. Quando eu trabalho lemanjá, eu tenho a história de como que ela criou as ondas do mar, que tirando todo o lixo de dentro do mar. Então, eu acho que tem tudo a ver com o meio ambiente. Eu trabalho, mas não com a intencionalidade de trabalhar a EA, eu trabalho especificamente o ER, sem ter essa transversalidade, né. Eu trabalho com os conteúdos, mas sem pensar no meio ambiente, mas como a sua pesquisa nos remete a pensar um pouquinho mais, ele tem a ver. Mas eu trabalho só com os conteúdos mesmo, sem ter ligação nenhuma específica com a EA (P6).*

A partir do relato da P6, identificamos que conteúdos, como mitos, lugares sagrados, símbolos religiosos e textos orais, presentes na matriz curricular do componente de Ensino Religioso na RME de Curitiba, podem favorecer a transversalidade da EA no ER. A participante destaca ainda que a contação de histórias pode ser uma forte aliada para que o trabalho integrativo se efetive, pois em muitas histórias a experiência religiosa envolve a relação humana com o meio ambiente.

Entende-se que a estratégia de aliar os conteúdos do ER às questões ambientais por intermédio da contação de histórias, prática muito usada nas aulas de Ensino Religioso, pode apoiar a sensibilização dos estudantes para a compreensão da realidade socioambiental e ajudar a construir novas filosofias de vida.

Para a P1, conteúdos como animais sagrados, mitos, ritos e rituais podem ser usados para a transversalização da EA na disciplina:

*Então, eu pensei assim, como eu não havia pensado e foi pouco tempo assim do tempo que conversamos, mas eu comecei a tentar fazer assimilações. Por exemplo, o tema dos animais sagrados e a preservação né das espécies, a extinção e até o cuidado com os animais, como que estão hoje, como está a situação dos animais hoje, porque eles foram considerados sagrados numa época remota e hoje em dia tem essa banalização. Por exemplo, se a gente for pensar no Hinduísmo com a vaca sendo sagrada lá e aqui a gente cria milhões pra morte. Pensar também nos animais selvagens com a parte do sagrado, e vários tem né, não só na religião oriental mas também quanto para o cristianismo, qual é a relação né, dos animais, os cuidados que têm. Pensei também um pouco nessa parte dos conteúdos de ritos e rituais, dá para também fazer alguma ligação com mitos de criação. Bom, comecei meio que divagar sobre, nada concreto ainda, mas comecei a pensar sobre as possibilidades de trabalhar a EA com o ER, né fazendo essa ponte (P1).*

A participante explicita que não houve tempo hábil para fazer uma reflexão das possíveis possibilidades. Contudo, a professora percebe que os conteúdos animais sagrados podem render uma ampla discussão no que diz respeito à biodiversidade e à importância de cada um na cadeia ecológica, os animais que estão ameaçados e em extinção, os cuidados e a preservação das espécies.

Além disso, traz na fala: “[...] se a gente for pensar no Hinduísmo com a vaca sendo sagrada lá e aqui a gente cria milhões para a morte” (P1). Apenas nesse breve olhar da entrevistada, podemos perceber o amplo debate que o conteúdo pode oferecer ao ser integrado aos objetivos da EA. Partindo do que foi destacado pela participante, podem ser discutidos temas como agropecuária, o desmatamento da floresta para a criação de gado e a necessidade de – individual e coletivamente – todos caminharem para mudar os hábitos alimentares, tão alardeados por especialistas do mundo todo.

Para a P3, os conteúdos, como símbolos religiosos, lugares sagrados, ritos e rituais, sagrado feminino, são temas que podem ser vinculados à Educação Ambiental:

*Bom aqui na escola, a gente já fez cartaz com as crianças após trabalhar com elas o solo sagrado, as ervas sagradas, a linha dos pretos velhos. Então, a gente trabalhou diretamente esse contato com a natureza, com o que é sagrado para eles vem direto da natureza. É, então, existe um projeto para este ano, agora no primeiro semestre para trabalhar as benzedeiras, e envolve alguns conteúdos como o sagrado feminino, os espaços e territórios sagrados que acontecem são os terreiros de umbanda e candomblé, e também um símbolo para eles que são as ervas que vem da natureza. Então, a gente pensa aqui na escola em fazer um herbanário, que surge de um problema que já tem aqui na escola, as crianças aqui fazem queixas como dor de cabeça, dor de barriga, então a gente pensa “ah, tá com dor de barriga, já pode tomar um chá, vai fazer um curativo podemos usar essa erva”. Então, a gente pensa em fazer esse herbanário, utilizando justamente estas questões, usando o Ensino Religioso, dos conteúdos do Ensino*

*Religioso e também da Educação Ambiental. Em alguns momentos também a gente usa o bosque da escola, faz algumas práticas com as crianças lá, eles já se conectam diretamente com a natureza. Por exemplo, algumas rodas de conversas para trabalhar o desconhecido, principalmente o que não está na mídia que é a matriz indígena e africana (P3).*

De acordo com o que foi apresentado pela participante, é perceptível que uma única proposta educativa pode desencadear inúmeras discussões em que os conteúdos presentes no currículo do ER abrem portas para que as temáticas ambientais sejam refletidas a partir deles. Para além, a participante explicita que a integração entre os dois saberes – ambientais e religiosos – podem ser utilizados para resolver problemas que se manifestam na realidade cotidiana da escola.

De acordo com o pensamento da professora, Pereira Sobrinho e Zanon (2016, p. 105) destacam que a função integradora da EA é estar “perpassando e favorecendo o elo entre temas transversais, partindo do estudo de temáticas relacionadas inclusive ao cotidiano dos educandos”.

Antes de prosseguir, cabe destacar a fala da entrevistada ao se referir que a integração entre os temas oportuniza *“trabalhar o desconhecido, principalmente o que não está na mídia que é a matriz indígena e africana”* (P3). A expressão da participante nos remete a refletir a dimensão que esse trabalho transversal pode alcançar.

A EA não coaduna com nenhum modelo de vida hegemônico e opressor, também é próprio do ER descolonizar o currículo escolar. Entende-se, dessa forma, que essa integração pode ir muito além de discutir as relações religiosas atreladas aos elementos da natureza, mas cravar uma ruptura com os padrões colonizadores que permeiam a disciplina como vimos no capítulo sobre Ensino Religioso no Brasil, que muitas vezes desconsideram o direito do outro, adotam uma única verdade e desencadeiam inúmeros atos de violência.

Nesse sentido, a EA caminhará para o que Morin (2015) enfatiza sobre a importância de ensinar a compreensão humana, em que o outro é reconhecido. Para o autor,

Sempre intersubjetiva, a compreensão humana requer a abertura para outro, empatia, simpatia. Próximo ou distante, essa compreensão reconhece o outro simultaneamente como a si mesmo e diferente de si mesmo: semelhante a si mesmo por sua humanidade, diferente de si mesmo por sua singularidade pessoal e/ou cultural. O reconhecimento da qualidade humana do outro

constitui uma pré-condição indispensável a qualquer compreensão (MORIN, 2015, p. 73-74).

Para Morin, ensinar a compreensão é inseparável da tarefa educativa. Contudo, o autor afirma que esse ensinamento encontra-se afastado dos currículos escolares e salienta que a incompreensão presente na mentalidade humana é um câncer que não só deteriora a vida entre os humanos, mas também causa danos em todo o planeta (MORIN, 2015).

Por esse viés, fica evidente que as práticas educativas na disciplina de Ensino Religioso amalgamadas com a Educação Ambiental podem ser contributo para elevar a compreensão humana de que somos comuns na diferença. E, assim, caminharíamos para o que Espinosa (AURÉLIO, 2009, p. XX) chamaria de superação de conflitos e da instabilidade das relações, em que todos os indivíduos “podem encontrar modos de cooperação mutuamente vantajosa, [...] formados por situações de desafios comuns que geram afetos igualmente comuns”. O que para nós significa elevar o entendimento de que, mesmo na diferença cultural e religiosa, temos desafios comuns, pois partilhamos da mesma casa. Portanto, é na defesa da vida em sua diversidade é que devemos unir nossos esforços, ou seja, o *conatus*.

Seguindo o entendimento de como os temas ambientais podem estar sendo desenvolvidos e amarrados aos conteúdos do componente de ER, as participantes P4 e a P5 não deixaram explícitos quais deles poderiam ser utilizados. Contudo, ambas destacaram que existem possibilidades de vincular o ER a EA:

*Eu acho que essa parte da Educação Ambiental ela pode entrar, né, em vários conteúdos. E em Ensino Religioso a gente aborda a Educação Ambiental na parte da preservação, na parte do não desmatamento, trabalho neste sentido (P4).*

*Eu acredito que eu trabalharia sempre pensando no papel social, de educar para a cidadania, pensando no bem estar primeiramente pessoal, em nível local e depois global. De proteção e melhoria no ambiente que a gente vive, do meio ambiente, da natureza, tentando vincular as ações religiosas, digamos assim, com o comportamento responsável, consciente e crítico né, do estudante, para a melhoria do seu bem estar pessoal, da comunidade em relação a natureza e aos recursos naturais. Enfim, tudo que diz respeito a isso ou que pode estar se vinculado aos conteúdos que vão ser trabalhados (P5).*

Embora não especificar em quais conteúdos a EA pode ser transversalizada no ER, a professora P4 declara que ela pôde participar de vários deles e destaca temas que podem introduzir questionamentos sobre a preservação ambiental. Já a

participante P5, enfatiza que é possível estabelecer processos capazes de promover diferentes reflexões que podem resultar em aprendizagens e estimular novos comportamentos em relação ao contexto ambiental, em que o ER associado à EA pode atuar na função social do ensino como espera (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1996; ZABALA, 1998). Com discussões que podem partir do micro ao macro social e, de fato, favorecer o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Diante da análise do que foi expresso nos relatos realizados pelas participantes e das discussões estabelecidas, conseguimos evidenciar que a disciplina de Ensino Religioso pode ser instrumento para a promoção da Educação Ambiental na escola pela estratégia didática e pedagógica da transversalização curricular. Encaminhamento didático que propõe aproximar os conteúdos presentes na disciplina para o favorecimento de ações educativas alinhadas com a Educação Ambiental.

A intermediação entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental, além de estar em consonância com as leis e as diretrizes da educação escolar, pode beneficiar o currículo da disciplina. Mas, sobretudo, pode assegurar o direito de aprendizagem aos estudantes para que possam estar cientes dos problemas que a humanidade vivencia, construir novos valores e adotar comportamentos que se orientem para o reconhecimento do pertencimento da identidade terrena, para a justiça social, para o equilíbrio da cadeia ecológica e o bem viver, e assim garantir vida boa para todos os membros do nosso habitat, a Terra.

Para concluir este entendimento, recorreremos mais uma vez à filosofia espinosista que assevera que em todas as sociedades existem costumes e normas que impulsionam a ação humana na natureza, como é o caso das religiões e dos modelos que operam e estabelecem a vida em sociedade. No entanto, o filósofo destaca que são ações provisórias e que são regidas por leis da natureza e sobre elas afirma que “não corresponde, pois, a nenhuma ordem cosmológica ou teológica previamente dada, a qual o relacionamento entre os indivíduos tivesse que submeter-se” (AURÉLIO, 2009, p. XVII).

Nesse tear, a EA transversaliza o ER, associada ao pensamento de Espinosa que não pretende eliminar a ação do transcendente, mas evidenciar que as relações afetivas que estabelecemos com a natureza podem mudar o destino da vida humana. Para Espinosa, são os encontros positivos ou negativos que vão definir nossa potência de agir, que pode ser individual ou coletiva, mas que sempre

se dará “em função dos encontros ou confrontos que ele vai tendo com a infinidade de outros seres” (AURÉLIO, 2009, p. XIX).

## 5.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO

Ao analisar como A Educação Ambiental poderia ser desenvolvida dentro do contexto escolar, certificamo-nos de que a orientação didática pedagógica dada à EA sempre foi pelo princípio da transversalidade, iniciando esse entendimento com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c). Essa organização do trabalho pedagógico a ser realizado na prática da escola foi seguida pelas demais leis e diretrizes que regularizam a educação brasileira, passando pela lei de Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), também pela Resolução nº 7, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), que resultou na elaboração de uma diretriz específica para a EA, no caso a DCNEA (BRASIL, 2012), na BNCC (BRASIL, 2017), na quinta versão do ProNEA (BRASIL, 2018) e, por fim, no documento intitulado *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos* (BRASIL, 2019).

Retomamos que apesar da mudança na nomenclatura, em que os Temas Transversais passam a ser denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), nada mudou no que se refere ao tratamento didático pedagógico a ser dado à Educação Ambiental na escola, esta que se mantém institucionalizada e direcionada a se efetivar pela transversalidade. Logo, transitando por todas as áreas de conhecimentos e componentes curriculares, atravessando e dialogando com os conteúdos dos seus respectivos currículos.

Ao levar em consideração que esse trabalho move-se na perspectiva intradisciplinar, nesta categoria de análise, o objetivo proposto foi identificar as dificuldades e as potencialidades para a inserção das temáticas socioambientais na disciplina de Ensino Religioso.

Para responder a esse objetivo, as professoras participantes responderam a duas perguntas:

- 1) Ao seu olhar, quais seriam as maiores dificuldades para a transversalização curricular da EA na disciplina de Ensino Religioso?
- 2) Para você, quais são as potencialidades para inserção da temática ambiental na disciplina de Ensino Religioso?

A partir dessas perguntas, teceremos as nossas discussões nas próximas páginas.

### 5.2.1 Desafios para a transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso

Para tratar dos desafios da transversalização curricular da EA na disciplina de ER, iniciamos destacando a fala da P2, ao dizer que *“todas as dificuldades que a gente tem na escola não seriam mérito dessa transversalidade, dessa transversalização”*.

Indicamos essa fala para iniciar nossa discussão, a fim de salientar que as dificuldades que serão apresentadas aqui não se referem exclusivamente à transversalidade curricular da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso, mas desafios que permeiam toda essa discussão no ambiente escolar. Dentre os conflitos encontrados nesse contexto, um dos impedimentos apresentados foi a mecanização do trabalho docente; ou seja, a necessidade de superação do paradigma cartesiano que se mantém vigente na escola.

Esse desafio já foi levantado por Guimarães (2009 apud TORALES, 2015, p. 272), ao enfatizar que um obstáculo *“refere-se ao desafio posto as instituições educativas de romper com os velhos conceitos e com o padrão de currículo disciplinar e hierarquizado na mesma lógica cartesiana de modelou a ciência moderna”*.

Verificamos essa dificuldade na fala da professora P1, ao responder a pergunta sobre quais seriam as maiores dificuldades em transversalizar a EA no ER, a participante não deixou dúvidas que um grande desafio é o professor compreender que o papel da educação escolar é ir além das propostas específicas de sua disciplina, com seus respectivos conteúdos e objetivos, os quais ela propõe ao dizer que:

*[...] então, eu não vejo como uma dificuldade, mas talvez um desafio, a gente acaba fazendo um pouco mecânico às coisas, os trabalhos, mudando uma coisa ou outra, mas acaba trabalhando da mesma forma. Então, eu*

*acredito que uma dificuldade seja pensar fora da caixinha mesmo, é estar aberto a essa possibilidade, a começar a ver os conteúdos de uma maneira mais ampla e não só aquele “ah, o objetivo é esse, então vou trabalhar isso e isso, trabalhei e acabou”. [...] então, acredito que não é uma dificuldade, mas um desafio de saber utilizar os conteúdos para fazer a assimilação entre o ER e a EA, ainda mais nesses tempos que a gente está vivendo, em que a EA é fundamental. Então, o desafio é superar essa forma de pensamento e levar aos nossos alunos conhecimentos para que eles também consigam pensar fora da caixinha [...] (P1).*

Nessa mesma perspectiva, para a P2, a transversalidade não caminha na prática educativa porque o professor não consegue unir diferentes saberes, o que implica na ausência de integração entre as áreas do conhecimento e os componentes curriculares.

*Infelizmente a gente ainda abre e fecha caixas com os alunos e nós precisaríamos ter esse fazer pedagógico acontecendo de uma forma mais misturada. Eu acho assim, que ela não poderia ser tão estanque, tão separadinha, tinha que ser uma construção homogênea [...]. Então, os temas transversais, ou melhor, a transversalidade deveria acontecer de uma forma mais orgânica e a gente não entende como fazer isso na prática. Por isso nós não estamos trabalhando a transversalidade (P2).*

Sobre o olhar das professoras P1 e P2, Morin (2011) sublinha que a educação está pautada na ciência moderna, cultura científica e técnica disciplinar que “parcela, desune e compartimenta saberes, tornando cada vez mais difícil a sua contextualização” (MORIN, 2011, p. 38). Para esse autor, um dos problemas da educação são as ciências disciplinares, é que elas formam mentes sem aptidões para contextualizar saberes e integrá-los a diferentes conjuntos. Morin (2011, p. 39) assevera que “o recorte das disciplinas impossibilita apreender o que está tecido junto” e mais diz o autor, “nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a unir os conhecimentos”.

Essa educação disciplinar, que faz com que o professor ainda exerça uma atuação mecanicista e fragmentada, é fruto de uma inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista (MORIN, 2011). Para Sá, Carneiro e da Luz (2013, p. 161), essa racionalização da prática educativa “estão frequentemente presentes na área de formação de professores e estendem-se mecanicamente à prática escolar”.

Por isso, romper com esse paradigma é desafiador. Porém, esse processo de ruptura é imperioso para que os professores possam enxergar e estar abertos às necessidades que emergem da dinâmica social. É preciso compreender o que

ocorre para além dos muros das escolas, tendo em vista que muitos fatores exigem da educação escolar a elaboração de outras possibilidades de práticas educativas, considerando a transversalidade curricular e a inter-relação das áreas de ensino como possibilidade concretas de inovação.

Viana e Oliveira (2006) enfatizam a importância da preparação dos docentes para atender às exigências das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais presentes no mundo contemporâneo. Portanto, os autores entendem que “a atuação docente no processo educacional é fundamental para o rompimento de práticas defasadas que ainda se encontram no contexto escolar” (VIANA; OLIVEIRA, 2006, p. 4).

A superação da prática educativa mecanicista e fechada é necessária. Ela resulta da filosofia moderna cartesiana, que penetrou a vida das pessoas nos últimos séculos e, como podemos perceber pelo relato das participantes, ela ainda se faz presente no contexto educativo e impacta na intervenção pedagógica. Essas pessoas, hoje, são formadoras de pessoas e, como expressadas nas falas dos participantes P1 e P2, encontram dificuldades em pensar “fora da caixinha” e levar seus estudantes a fazer o mesmo. Portanto, perpetuam intervenções pedagógicas que não permitem ir além da visão mecanicista do conhecimento, de aperfeiçoar o intelecto (SPINOZA, 2015).

Entende-se a filosofia integrativa de Espinosa como uma possibilidade de superar esse pensamento e essa ação docente mecanicista e fragmentada, visto que a ação humana está relacionada com a forma de pensamento (CHAUÍ, 2000; SPINOZA, 2015). Costa-Pinto (2013) sustenta que Espinosa é uma inspiração pedagógica para o desenvolvimento da EA, porque a filosofia espinosista favorece a emancipação intelectual (SAWAIA, 2006; COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013) e abre espaço para as transformações necessárias.

Essa emancipação intelectual, de acordo com Costa-Pinto e Rodrigues (2013, p. 122) está relacionada à pedagogia emancipatória, que “rejeita uma ordem de competências seguidoras de uma técnica de produção de saberes”. Sendo assim, a filosofia espinosista pode ser uma oportunidade de elevar a compreensão dos professores, de aprimorar o intelecto, de superar a mecanização da prática educativa, visto que “posto em ação o método de Espinosa é uma pedagogia pela qual aprendemos a pensar” (FERREIRA, 2012, p. 15 apud COSTA-PINTO; RODRIGUES, 2013, p. 123). Considerada necessária à superação da prática

educativa pautada no paradigma cartesiano, ao qual nosso sistema de ensino obedece (MORIN, 2018), esse aspecto já foi muito discutido no campo da educação.

Outra configuração que pode gerar dificuldades para a inserção das temáticas ambientais na disciplina de ER é a questão do tempo. As participantes P3 e P6 compreendem a forma como a disciplina está organizada e distribuída na carga horária como um dos desafios, pois, como apresentado, cada turma é atendida uma vez por semana através de uma aula que tem a duração de 50 minutos.

De acordo com a professora P3, a transversalidade da EA no ER pode esbarrar na questão do tempo destinado às aulas da disciplina, ao dizer que *“tem a questão do tempo. As aulas duram 50 minutos, não tem como ficar desdobrando muitos temas”* (P3).

Na mesma direção, o tempo desafia a prática educativa em favor da transversalidade da EA nesse componente curricular, conforme vemos no relato da participante P6:

*Eu acho que o maior desafio e a maior dificuldade de fazer essa transversalidade é a questão dos conteúdos que não são específicos para o tema, que tem a questão do tempo, né. A gente tem uma aula de 50 minutos [...], você acaba perdendo entre 10 a 15 minutos só para organizar a sala, organizar os alunos. Então, eu acredito que o maior desafio é isso, é no currículo em relação aos conteúdos e a questão do tempo em sala de aula, é muito pouco tempo 50 minutos para você trabalhar os conteúdos e fazer essa transversalidade (P6).*

Embora essas dificuldades possam ser empecilhos para o planejamento e a ação docente e devem ser consideradas a fim de pensar em possibilidades para ultrapassar esses impasses, compreendemos que elas não são determinantes. Como pudemos verificar, a transversalidade não pretende um trabalho desarticulado, pois, ao contrário, favorece uma ação mais integrada, na qual o professor tratará das problemáticas socioambientais junto aos seus conteúdos e objetivos curriculares.

Acreditamos que à medida que as discussões sobre as possibilidades de realizar a EA na escola, a partir da transversalidade curricular, forem se ampliando, o professor, na sua prática educativa, vai se desprendendo da leitura limitada sobre os conteúdos. Dessa maneira, passará a compreendê-los como pontos de partida para intervir, sem reduzir o interesse nas disciplinas, a fim de “que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30).

Todavia, não descartamos que o tempo pode ser um elemento que possa dificultar a prática da transversalização, mas destacamos que é necessário compreender que “todo conteúdo, por mais específico que seja, sempre está associado e, portanto, será aprendido junto com conteúdos de outra natureza” (ZABALA, 1998, p. 40). E mais, diz o autor,

[...] as atividades de ensino têm que integrar ao máximo os conteúdos que se queiram ensinar para incrementar sua significância, pelo que devem observar explicitamente atividades educativas relacionadas de forma simultânea com todos aqueles conteúdos que possam dar mais significado à aprendizagem (ZABALA, 1998, p. 40).

Reforçamos, portanto, a importância de ampliar a compreensão de que as leis e diretrizes para o desenvolvimento da Educação Ambiental não pedem que o professor separe a EA de suas atividades e conteúdos cotidianos, mas indica que os saberes socioambientais estejam dialogando com os objetivos e aprendizagens das diferentes áreas do conhecimento e, assim, o desafio do tempo será superado.

À medida que as professoras alcançarem o entendimento de que não será realizado um planejamento e uma prática pedagógica a mais ou a parte, a questão do tempo não será mais um elemento de conflito, pois a EA caminhará junto aos conteúdos e objetivos de aprendizagens, enriquecendo este currículo, ampliando o significado dos temas que o compõe, atribuindo uma maior valorização da disciplina. Além de “partir de uma relação dialógica, via um planejamento aberto, flexível, que possibilite um trabalho escolar problematizador” (SÁ; CARNEIRO; LUZ, 2013, p. 163), aspectos que vêm em direção à orientação dada para o desenvolvimento da EA na escola.

Todavia, para todas as participantes da pesquisa, o maior desafio está vinculado à falta de conhecimento sobre a Educação Ambiental e a possibilidade de inserir transversalmente a EA na disciplina do ER. Para as entrevistadas P1, P2, P3, P4, P5 e P6, são inexistentes a formação profissional para que os professores possam compreender e, posteriormente, introduzir as questões socioambientais no componente curricular em questão, como vemos nas falas das participantes:

*Eu pensei que falta uma formação ampla né, que aborde os temas transversais com o uso do ER. Se talvez lá, quando eu iniciei nesse percurso com o ER, tivesse tido essa ideia, alguém falado “Olha, seria legal trabalhar desta forma”, talvez essa prática teria se tornado diferente, o*

*trabalho na prática com os estudantes teria sido focado nisso. Acredito que uma dificuldade é a falta de formação [...] (P1).*

*Eu tenho conhecimento da disciplina de Ensino Religioso, me falta conhecimento sobre a Educação Ambiental, eu não tenho conhecimento sobre a EA, me falta formação (P3).*

Para a P4, a SME de Curitiba não oferta cursos que possam contribuir para a formação profissional na perspectiva da EA, ao dizer que

*Eu acho que os cursos que a gente tem e as informações que a gente recebe da secretaria acaba sendo focado nas religiões mesmo, assim fica muito fechado, essa parte de Educação Ambiental fica focada mesmo na área de Ciências (P4).*

Expressa a P6:

*Bom, eu acho que para ter essa transversalidade, teria que ter uma conversa, uma adequação. Eu acho que os conteúdos são pontuais, mas talvez se a gente sentar, discutir com calma, pesquisar, a gente consiga fazer essa transversalidade entre temas (P6).*

Sobre essas afirmativas das participantes, em seus estudos, Viana e Oliveira (2006, p. 10) salientam que:

*[...] para os docentes ainda é pouco o investimento por parte do sistema educacional em qualificá-los para trabalhar as questões ambientais no ensino formal, o que contribui para uma dificuldade em associar conteúdos das diversas áreas e continuar trabalhando de forma desarticulada.*

Para a professora P5, a Educação Ambiental ainda não ganhou espaço na disciplina de ER, como bem relatou a P4, e mais, diz que também falta material para estudos e subsídios para a efetivação da prática. Além disso, relata que falta a participação ativa dos diferentes membros que compõe o sistema educativo, expressando que:

*Bom, eu acredito que não haja dificuldades para que a gente possa fazer esse tipo de trabalho. O que falta na verdade é mais discussão a respeito do assunto, é desenvolver algum tipo de material, de fazer reuniões, formações mais específicas para que a gente possa incluir de uma maneira bem correta no nosso currículo e nos nossos planejamentos. [...] Normalmente só se vincula a questão ambiental a área de Ciências, Geografia, talvez História, mas no Ensino Religioso realmente não é dado este espaço. [...] Mas eu acho que não teria dificuldades que a transversalidade acontecesse se houvesse um maior engajamento de todos. Eu acredito que falta material a respeito do assunto, formações para*

*que a gente possa fazer um trabalho de maneira mais consciente [...] para se ter uma coisa mais efetiva, eu acredito que precisa ser melhor estudado, para que seja efetivamente colocado em prática. Mas, para isso, a gente precisa de formação, precisa de discussão. Que eu acho que parte bem desse princípio que você está querendo fazer, né. Eu mesmo nunca vi nada a respeito. Então, eu acredito que a partir disso, a gente pode criar grupos de estudos, de formação, para que possa fazer um trabalho que realmente se efetive, vinculando o Ensino Religioso com as questões ambientais. Acho que é isso, que falta material, falta estudos, falta planejamento, falta uma formação mais específica para este trabalho mesmo (P5).*

De acordo com o relato da participante, observamos que ainda há uma problemática de relações complexas que precisam ser superadas. Essa problemática se inicia com a falta de conhecimento científico sobre o tema, fator que vai impactar na ausência de discussões que considerem a relevância da integração da EA no ER. Se não há conhecimento, material que ofereça subsídios teóricos e práticos, essa transversalização fica ausente.

Esse ponto de vista corresponde a mesma perspectiva da professora P4 ao dizer que a SME não oportuniza discussões para a disciplina do ER que contemple a transversalidade da EA. A entrevistada P5 também afirma que esse debate fica restrito aos outros componentes curriculares, não havendo até o momento nenhum diálogo que possa levar os professores a refletir sobre essa possibilidade e que as propostas de formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba se limitam às informações sobre as religiões.

É importante manifestar aqui a preocupação com essa ausência de discussão por parte da SME, considerando que a EA não é uma escolha pedagógica, mas que a sua obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades de ensino pela proposta didática transversal, que responsabiliza todas as áreas do conhecimento, é indicada pela legislação brasileira, do qual os sistemas de ensino não podem ficar abstraídos.

Sobre a mesma percepção das demais participantes, a professora P2 contribui e afirma faltar formação que amplie o conhecimento docente para que a transversalidade da EA no ER aconteça:

*Para mim falta conhecimento docente. Na medida que o professor realmente se apropriar do que exige em cada um dos componentes e consegue fazer um planejamento, com base nesse conhecimento, numa segurança que ele tenha com essas duas áreas, não há nenhum impedimento. [...] Se ele não conhecer essa possibilidade, se ele não conhecer os documentos que orientam, se ele não conseguir fazer um planejamento que contemple, a transversalidade não vai acontecer. O que*

*eu vejo que acontece comigo agora com o Ensino Religioso e a Educação Ambiental, é que eu não tenho essa base, eu não tenho essa condição de estar confortável com a EA a ponto de que nas minhas aulas de ER possa abordar esses temas que sejam comuns (P2).*

É correta a compreensão dos participantes de que a transversalidade da EA no ER não vai acontecer se o professor não conhecer essa possibilidade, como declara com segurança Torales (2015, p. 275) que “não há possibilidade de inovação ou transformação curricular sem investimento no desenvolvimento profissional docente”.

Viana e Oliveira (2006) reconhecem que a formação dos professores é importante diante da relevância social da inserção das temáticas ambientais nos currículos escolares. Nessa mesma linha, Torales (2015, p. 270) afirma que “a ação dos professores é imperativa para a efetivação da Educação Ambiental no âmbito escolar”. Contudo, se não houver a preparação dos professores para a realização da Educação Ambiental no âmbito escolar, atravessada pelos currículos disciplinares, a EA não se efetivará na prática.

Portanto, concordamos com Viana e Oliveira (2006) que o investimento em formação continuada de professores é imprescindível para que a transversalidade da EA seja efetivada na prática realizada dentro da sala de aula. À medida que os professores passarem a participar dessas formações, eles irão adquirir ou ampliar seus conhecimentos sobre a Educação Ambiental e poderão, portanto, perceber possibilidades de inserir as temáticas ambientais no seu laborar pedagógico. Dessa maneira, eles contribuirão “para a formação de um cidadão crítico capaz de interferir na sua realidade e no contexto no qual estão inseridos” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 15).

No entanto, além da formação docente, a professora P2 traz outras reflexões. Ela assevera que a ausência do pedagogo impacta nas dificuldades. Para a participante, o pedagogo deveria estar junto aos docentes e contribuir para a elaboração do planejamento das práticas educativas a serem realizadas com os estudantes, bem como atuar na supervisão para que esse trabalho se efetive. Como exemplifica a fala a seguir:

*Eu acho que é fundamental o papel do pedagogo. É importante destacar o papel do pedagogo nessas amarras dos planejamentos [...] Eu sinto falta de um pedagogo na escola que seja competente na sua função de fazer a supervisão escolar, contribuindo com o planejamento do profissional para*

*que ele consiga fazer essas conversas que às vezes a gente sozinha não consegue fazer. Tem faltado sim essa formação continuada para o profissional, mas tem faltado um aporte pedagógico com este pessoal que está lá para fazer este aporte e infelizmente não faz (P2).*

Sobre as ausências de formação e de supervisão escolar levantadas pela professora P2, a participante P1 reflete a mesma percepção de que esses fatores não favorecem a transversalidade da EA no ER, ao afirmar que essa parceria é inexistente:

*Não tem né, a gente sabe. Na verdade a gente sabe que os temas transversais são maravilhosos no papel, nos PCNs. Mas, na prática ela está bem diferente do que tinha que acontecer. E não tem nenhuma formação assim, em nenhuma das áreas, a gente não escuta falar nisso. Por exemplo, na minha escola tem a disciplina de Educação Ambiental, mas ela é focada só como disciplina. Não que seja trabalhado em outras áreas e a transversalidade deveria ser trabalhado em todas. Então, é engraçado que eu nunca tinha parado para pensar nisso e acho que ninguém para pra pensar nisso. A gente está tão acostumada a trabalhar aquela mecanização “aí, preciso dar conta desses conteúdos” e como os temas transversais são obrigatórios, mas não são cobrados, então a gente vai passando, vai passando (P1).*

Considerada a função e relevância que a educação exerce na sociedade e que a escola é um espaço privilegiado para a construção dos saberes socioambientais, é preciso chamar a atenção sobre a importância de uma frente pedagógica para viabilizar o planejamento e a efetivação da intervenção pedagógica no ambiente escolar.

Assim, entende-se que de fato é necessário reconhecer o papel do pedagogo no favorecimento do diálogo entre as duas áreas de saber pelo olhar da transversalidade, visto que o pedagogo exerce uma tarefa determinante na escola, tanto na supervisão do trabalho docente, como vimos na fala das participantes, quanto na articulação e na dinamização da prática educativa em favor da Educação Ambiental.

Em recente estudo, Alkimin e Dornfeld (2020, p. 2) apontam que o pedagogo deve atuar diretamente junto aos professores, pois

*[...] é de suma importância que os coordenadores pedagógicos, ou seja, os profissionais responsáveis pela condução e pelo bom funcionamento do ambiente escolar, sejam atuantes e participantes de pesquisa e intervenções no que tange a EA na escola, uma vez que os mesmos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem mesmo não atuando em sala de aula.*

Dessa forma, refletir sobre a necessidade do pedagogo também e estar à frente dessas propostas é pertinente, porque isto pode trazer efetivamente contribuições significativas para que a EA ganhe espaço na prática educativa; visto que estes auxiliem os professores, prestando-lhes um aporte teórico e metodológico capaz de oferecer os subsídios necessários para que os docentes ampliem a reflexão sobre a sua ação. Essa cooperação irá provocar mudanças no planejamento e na inovação da prática dos professores realizadas no interior das escolas, tão necessária para a inserção da Educação Ambiental nos currículos disciplinares.

Assim, se complexa é a transversalização curricular da EA na escola, concordamos com a P2 quando diz não se sentir apta a planejar e a desenvolver sozinha as ações necessárias que contemplem as temáticas ambientais na disciplina de Ensino Religioso; e com a declaração da P1 ao dizer que, por mais que seja obrigatória a inserção da EA no currículo escolar, se não houver a supervisão escolar, a EA não será contemplada. Portanto, defendemos que “o coordenador pedagógico é peça fundamental para que a EA na escola seja realidade” (ALKIMIN; DORNFELD, 2020, p. 1).

Contudo, além da falta de formação profissional, da ausência de orientação e da supervisão escolar, a participante P2 compreende que não há uma preocupação por parte do sistema de ensino e dos gestores escolares com a Educação Ambiental. Para a professora P2, se a mantenedora se preocupasse com assuntos relacionados à Educação Ambiental, adotaria estratégias para que essas discussões acontecessem em toda a rede de ensino, bem como no interior das escolas, já que a SME oportuniza momentos de diálogos e reflexões, porém não destaca a relevância a essa temática. Como podemos perceber na seguinte fala:

*Se a gente pensa mesmo numa prática de transversalidade, é preciso lançar mão de estratégias. Por exemplo, a OTP (Organização do Trabalho Pedagógico), que é aquela reunião específica para a organização do trabalho pedagógico, em que a escola toda se mobiliza e os dois turnos consegue se encontrar naquele momento. Mas essas reuniões nunca trazem temas pedagógicos dessa proporção, dessa natureza. [...] normalmente a gente fala nessas reuniões como a OTP e a SEP (Semana de Estudos Pedagógicos) de coisas que não impactam diretamente neste trabalho pedagógico que a gente faz em sala de aula. Eu acho assim, o quanto está faltando à questão pedagógica, a gente não tem um momento pensado pedagogicamente na escola para fazer essas conversas, a gente não faz uma mobilização grande nas escolas para focar no trabalho da transversalidade. Então, me parece que se fosse importante de verdade para a comunidade escolar, nós já estaríamos fazendo essas discussões.*

*Porém, não há uma preocupação infelizmente com essa pauta e por isso que ela não acontece nas reuniões como OTP e SEP (P2).*

Os relatos das participantes evidenciam que a Educação Ambiental é esquecida não somente no cotidiano das práticas escolares, mas também é ausente no contexto maior desse sistema de ensino, no qual é possível perceber que não há uma preocupação com a relevância da temática nas diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Foi possível observar que mesmo havendo espaços destinados às discussões e à formação de professores, como é o caso das formações continuadas realizadas pela equipe do currículo de Ensino Religioso. Essas se restringem a promover diálogos sobre as religiões, não oportunizando aos professores uma reflexão ampla sobre o papel dessa diversidade e da disciplina na resolução dos problemas sociais relevantes e emergentes.

A partir dos relatos, percebe-se que, mesmo assegurando momentos de discussões específicos, como é o caso da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), dois grandes espaços que a SME disponibiliza para estudos e reflexões sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela e para a comunidade escolar, não há uma preocupação maior por parte do sistema de ensino com a EA. Assim, o debate sobre inserção da Educação Ambiental no currículo das disciplinas, ainda que cercada por leis e diretrizes, não está sendo pensada e discutida tanto no interior das escolas como no contexto maior do sistema de ensino.

Os argumentos utilizados pelas participantes desta pesquisa revelam que as dificuldades em transversalizar a EA no ER vão além da formação contínua do professor, pois também necessita do “*engajamento de todos*” (P. 5).

No estudo em que analisaram a inclusão do tema meio ambiente no currículo escolar, Vieira e Oliveira (2016) apontam que:

A formação docente é condição básica para a implementação da proposta da Educação Ambiental nos currículos escolares. Entretanto, é necessário que haja um comprometimento maior por parte de todos os responsáveis pelo processo educacional (professores, coordenadores, diretores, secretaria de educação) para que sejam viabilizados meios como a realização de seminários, encontros, debates entre profissionais, com a intenção de que os mesmos compreendam a importância de relacionar os conteúdos das diversas disciplinas com as situações problemas do dia a dia, principalmente no que diz respeito às questões ambientais (VIEIRA; OLIVEIRA, 2006, p. 13).

Torales (2015, p. 269) indica a mesma asserção e afirma que a inserção da EA no sistema educativo “depende de uma atitude favorável, envolvimento e compromisso não só por parte dos professores, mas também dos gestores e formadores”.

Apesar de reconhecer que as dificuldades levantadas pelas professoras são relevantes e merecem atenção, é pertinente lembrar que as dificuldades apresentadas pelas participantes não são exclusivas do currículo da disciplina em questão. Elas são obstáculos que permeiam todo o contexto do desenvolvimento da transversalização curricular da Educação Ambiental na escola.

Destarte, encerramos esta subseção acreditando que, à medida que os estudos científicos avançam na direção de melhor elucidar a transversalidade da EA no ER, essa temática será valorizada. É relevante e imprescindível, para os sistemas de ensino, que as formações de professores caminhem no reconhecimento de que todos os componentes curriculares precisam e devem estabelecer diálogos, de modo a unir esforços para garantir os fins e objetivos da educação como um todo. Nesse sentido, os professores poderão encontrar fontes que lhes subsidiem, favorecendo, dessa maneira, que ultrapassem a visão utilitarista da disciplina e dos conteúdos, tão presente na prática educativa.

Vencer esses obstáculos levará os profissionais, que atuam na linha de frente na preparação das crianças, jovens e adultos, a compreender e a fazer uso de seus respectivos currículos. Aqui se discute o currículo de Ensino Religioso em favor de um processo de ensino e aprendizagem que transcenda os muros das escolas, oferecendo um aporte para que os estudantes dotados de saberes apresentados pelo olhar que a disciplina pode oferecer possam de fato compreender a realidade vivida para transformar a ela (FREIRE, 1996) e a esse cenário marcado pela crise civilizatória. Esse é o objetivo da Educação Ambiental.

#### 5.2.2 As potencialidades para a inserção das temáticas ambientais na disciplina de Ensino Religioso

Com as narrativas dos participantes desta pesquisa, pudemos constatar, na discussão realizada nas páginas que antecederam esta subseção, que as dificuldades em que se inserem a transversalidade da EA no ER não estão

relacionadas aos conteúdos desse componente curricular, mas à complexidade da prática educativa em EA pelo caráter transversal em que essa área de saber se acomoda. Embora assegurada por lei, a EA fica restrita às áreas de saber mais afins e que, somada à falta de compromisso por parte do sistema de ensino, acaba por não se efetivar na prática.

Os aspectos que dificultam a inserção das temáticas transversais, a partir dos conteúdos das diferentes áreas de atuação, já são bem discutidos por diferentes estudos que envolvem esse campo, alguns deles já referenciados aqui. No entanto, este trabalho se move no esforço e na expectativa de acreditar na potencialidade da disciplina para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola.

Destarte, quando foram levantadas as dificuldades para que a transversalidade que aqui se discute aconteça, o único momento em que os conteúdos foram citados foi na fala da professora P6, que disse “*Então, eu acredito que o maior desafio é isso, é no currículo em relação aos conteúdos e a questão do tempo em sala de aula, é muito pouco tempo 50 minutos para você trabalhar os conteúdos e fazer essa transversalidade*” (P6).

O elemento desafiador, apresentado pela participante ao citar os conteúdos, refere-se ao tempo e não à impossibilidade de transversalização da Educação Ambiental nesse componente curricular. Seu relato, somado à retomada da fala realizada pela professora P4 – que foi assertiva quando disse não haver dificuldades da transversalidade da EA no ER, no que tange aos conteúdos – evidencia que as potencialidades, para a organização didática aconteça, está justamente relacionada ao privilégio que a disciplina pode trazer com seus conteúdos, cujas temáticas podem conduzir vantagens para que a interligação dessas duas áreas aconteça nas práticas realizadas na escola.

Ao serem interrogadas sobre as potencialidades para a inserção das temáticas ambientais no Ensino Religioso, apenas a participante P2 não relacionou as competências diretamente à disciplina. Ela atribuiu essa capacidade ao tempo que o professor tem para planejar sua prática, à possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos para fazer pesquisa e aos espaços formativos:

*Para a gente poder dar conta hoje de uma transversalidade que juntasse né, o que a gente tem de Ensino Religioso com a Educação Ambiental, hoje a gente tem a permanência. Então, o horário de permanência, a complementação dessa permanência que somam os 33% de hora atividade para você sentar e pensar no seu planejamento e as outras funções para*

*este momento. Outro item que eu acho que contribui, é que a gente tem um acesso muito fácil, muito tranquilo aos conteúdos curriculares. Por exemplo, se eu quiser fazer uma conversa do meu planejamento do Ensino Religioso do 4º ano, com o que o aluno está vendo em Ciências que é aonde a gente veria a Educação Ambiental ou na Educação Integral, lá a própria prática de Educação Ambiental, eu poderia estar acessando estes documentos porque eles já existem. Também não seria difícil potencializar a transversalidade quando você já tem um espaço de discussão como a OTP (Organização do Trabalho Pedagógico), esse tempo e esse espaço já existe. Então este espaço poderia servir de um espaço de discussão pedagógica para a transversalidade (P2).*

Por outro lado e sem demora, todas as demais participantes compreendem que a potencialidade está nos interesses comuns das duas áreas de saberes, como vemos na fala desta participante:

*Eu acredito que tem uma gama de possibilidades que pode acontecer sim, visando essa questão de educar para o papel social, de educar para a cidadania, pensando nos conteúdos de Ensino Religioso que estão ligados a Educação Ambiental. Eu acredito que o ER pode sim abrir portas para essa relação com a EA. A partir do momento que a gente fala que a Educação Ambiental envolve questões políticas, sociais, econômicas, né, a gente fala da questão cultural, que vem bem ao encontro da diversidade religiosa que a gente tanto fala. Então, quando a gente pensa na questão do papel social de educar as crianças para a cidadania, de proteger e melhorar o mundo em que elas vivem, isso tudo pode estar vinculado lá com as discussões sobre a criação do mundo, do homem, da utilização dos recursos naturais, a proteção do meio ambiente. É possível estar aliando essas questões com os conhecimentos prévios que os estudantes têm, das suas relações familiares, das relações na comunidade em que vivem que também são permeadas por questões que envolvem as organizações religiosas. É possível trazer esse universo para sala de aula, juntar tudo isso com as questões da atualidade, disponibilizar informações e promover práticas de ações que ligadas às questões religiosas tratadas na disciplina para que eles possam melhorar o meio em que vivem, a sociedade, enfim (P5).*

Nesse panorama, Junqueira (2009) auxilia o entendimento ao dizer que o Ensino religioso participa da aprendizagem dos estudantes como um todo, não se restringindo à aprendizagem do conhecimento formal, mas proporcionando um espaço de discussão e reflexão sobre as questões fundamentais da existência humana, favorecendo a inserção do aluno no dia a dia, através das questões sociais marcantes e num universo cultural maior. Esse autor acredita que o ER contribui para a construção de um cidadão que compreende o seu contexto multidimensional, ou seja, para além do religioso, mas também em seus aspectos culturais, políticos e econômicos.

Para esse autor, o ER tem o desafio de ofertar uma educação que acompanhe a complexidade do mundo em constante mudança e que a disciplina deve abrir um espaço de pensar o ser humano e suas relações de uma forma mais ampla. E, para isso, entende que o conhecimento religioso desenvolvido na escola, associado ao das outras áreas do saber, pode colaborar para o aprofundamento da cidadania.

Inserido no sistema de ensino e de oferta obrigatória no Ensino Fundamental, o ER tem entre suas atribuições

Favorecer a compreensão do direito e dever de sermos cidadãos, ou seja, que saibamos participar social e politicamente da comunidade em que estamos inseridos, adotando atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o direito de todos no dia a dia. (JUNQUEIRA, 2009, p. 28).

Diante da percepção da participante e da afirmativa localizada na citação, podemos declarar que os interesses do ER estão vinculados aos da EA. Contribuir para a preparação das pessoas para o exercício da cidadania é o objetivo da educação, como prevê a Lei nº 9.394 e, como educação, a EA caminha para o fortalecimento desse propósito. Além disso, a EA está fundamentada teoricamente e estrategicamente orientada para a construção de alternativas que visem à justiça social e ambiental (LOUREIRO, 2019).

A professora P3 também reconhece que existe um estado de relação entre a EA e o componente de Ensino Religioso e afirma que a disciplina, além de tratar das manifestações religiosas, propõe contribuir para a transformação social:

*Olha, no Ensino Religioso a gente tenta desenvolver um trabalho de plantar sementes nos nossos alunos para que exista um novo olhar, uma mudança de olhar, a gente realiza um trabalho associado aos direitos humanos, ao direito a diferença, o respeito com tudo e com todos, não só entre pessoas e religiões, mas com o próprio ambiente e neste contexto as questões ambientais vão acontecendo. Eu acredito que dá para realizar um trabalho neste sentido, porque está tudo atrelado a essas temáticas. Eu acho que um trabalho associado entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental podem potencializar essas questões (P3).*

Sobre a perspectiva da participante, Boff (2017) salienta que as religiões são fontes permanentes de ética. Sendo responsável por estimular valores, inspirar comportamentos e dar significado à vida. Considerando que muitas são as religiões, várias podem ser as éticas de vida construídas e pautadas no respeito, como

declara o autor: “[...] ligada à religião estão às atitudes de respeito a todo ser, pelo seu valor intrínseco e a dignidade humana, a veneração de tudo que é sagrado [...]” (BOFF, 2017, p. 55).

E mais, o autor afirma que “esse respeito não se aplica apenas ao outro humano, mas também ao outro da natureza: a Terra, os animais e mesmo os seres inertes. Todos têm direito de existir e de conviver conosco” (BOFF, 2017, p. 78).

Se o Ensino Religioso tem como objeto de estudo as manifestações do sagrado nas diferentes organizações religiosas, logo, são oportunizadas discussões sobre as culturas das diferentes religiões. Entendendo que as religiões apontam para a união e a religação da vida, bem como que cada religião em suas diferenças “possui características básica de se ocupar com as relações do ser humano para consigo mesmo, para com o outro, com a natureza, com o universo e com o transcendente/ imanente” (SCHLÖGL, 2009, p. 151). Podemos compreender, dessa forma, que há um terreno fértil para que o trabalho da EA se efetive e que ela pode se manifestar nas aulas e ser desenvolvida em profundidade.

Loureiro (2019, p. 94) também diz que a Educação Ambiental deve se realizar “no sentido das transformações sociais necessárias à vida em sua pujança e diversidade”. Nessa Frente, Junqueira (2009) contribui ao entender que o ER, quando adota uma metodologia flexível e aberta, estimula o aluno a pensar as múltiplas relações e valoriza as capacidades dos alunos em agir, refletir e interagir com o mundo, consigo e com o outro. Aliado ao espírito crítico, a preocupação com a vida se estende para além da sua.

Para a professora P4, a EA está dialogando com os conteúdos do ER e, por vezes, essas questões ambientais já são abordadas, mesmo que não haja um planejamento, pois os conteúdos abrem portas para que essas discussões aconteçam:

*Olha, querendo ou não às vezes a gente já trabalha. A gente não pensa no planejamento, mas já entra nos conteúdos. A gente já mostra, por exemplo, os povos indígenas, para os indígenas a natureza é sagrada. Então, se eles não tiverem natureza, como vai ficar? Se forem tomados os territórios deles? O espaço sagrado dos indígenas faz parte da vida deles como um todo. A gente trabalha essas questões com as crianças. Então, a gente vê que a Educação Ambiental está presente na disciplina de Ensino Religioso e essas potencialidades a gente precisa explorar mais, melhorar (P4).*

Sobre essa consideração da participante, Junqueira (2009) salienta que na prática educativa o professor de Ensino Religioso deve compreender que trabalhar com os conhecimentos presentes nas manifestações religiosas vai além da aprendizagem formal dos conteúdos, pois atinge a formação do aluno como um todo. Assim sendo, o autor considera que o professor deve problematizar os conteúdos e não apenas tecer dissertações sobre eles. O professor deve buscar estratégias de ensino e aprendizagem que estabeleçam relações significativas entre o conhecimento apresentado e a realidade do aluno, pois é este que está inserido em um contexto de uma sociedade.

De acordo com a participante, é possível explorar os conteúdos e estabelecer problematizações sobre diferentes temas que envolvem a EA, que, apesar de citar apenas uma possibilidade, torna perceptível ver que os conteúdos do ER podem ser amarrados com a Educação Ambiental em outras situações. Segundo a professora P4, esses questionamentos e contextualizações em determinadas situações já são realizadas, mesmo que não seja uma ação intencional e planejada, porque o currículo do ER desperta condições para que essas indagações sejam corporificadas nas aulas.

Essa visão vem ao encontro para que “o ensino religioso não fique restrito somente a informações e curiosidades, porém alcance a educação para a ação transformadora. Acumular conteúdos não é mais o objetivo único e principal da escola” (JUNQUEIRA, 2009, p. 36-37). A Educação Ambiental pelo olhar da transversalidade tem este interesse: fazer dos conteúdos curriculares instrumentos de análise e reflexão dos problemas ambientais, em direção às mudanças sociais que são urgentes e necessárias.

Na compreensão da entrevistada P1, as potencialidades da inserção da EA no ER está na possibilidade de que a intermediação entre essas áreas possa favorecer uma aprendizagem significativa. Ela compreende que essa transversalidade vai aproximar a disciplina, em seus conteúdos, da realidade cotidiana dos educandos. Dessa forma, a professora P1 entende que será atribuído um sentido para a aprendizagem e um maior interesse em aprender por parte dos estudantes:

*Fazer esse trabalho da Educação Ambiental utilizando o conteúdo do Ensino Religioso pode trazer mais sentido no dia a dia dos alunos, né. É uma possibilidade de que esse conteúdo permeando a EA e o ER faça*

*realmente mais sentido, eu acredito que isso vai trazer mais interesse dos alunos nas aulas, que eles tenham mais vontade de aprender. Trazer a EA dialogando com o ER vai fazer com que eles construam a ideia de que estes conteúdos importam, né, de que vão fazer diferença no dia a dia. Então, eu acredito que uma das potencialidades é essa de se trabalhar a EA no ER, trazer mais aproximação dos conteúdos da disciplina com a realidade do dia a dia (P1).*

A fala da participante acerta, pois, ao estudar sobre o Ensino Religioso em face da aprendizagem significativa, os autores Brito e Chagas (2016), com base em Moreira (2011), afirmam que a aprendizagem significativa tem como constituinte o inter-relacionamento entre conhecimentos, que está envolvido em um processo dialético de integração harmônica capaz de proporcionar a ressignificação de informações, bem como a construção de outras aprendizagens. E mais, “diz que a aprendizagem se torna significativa para o aluno quando ela consegue associar diversos conhecimentos apreendidos às suas próprias experiências pessoais” (AUSUBEL, 1973 apud BRITO; CHAGAS, 2016, p. 76).

A transversalização pretendida neste trabalho se potencializa nos fundamentos da aprendizagem significativa. Parte do entendimento de trabalhar a EA no ER é combinar a diversidade da experiência humana religiosa aos desafios da vida social. Dessa maneira, seria estabelecida relações entre os conhecimentos, a fim de que as informações contidas e discutidas nos conteúdos curriculares sejam transformadas em aprendizagens que viabilizem a construção de um conhecimento que seja pertinente, que ao se aproximar da realidade seja capaz de desenvolver nos indivíduos a compreensão dos problemas globais e de situar as informações no contexto entre as partes e o todo num mundo complexo (MORIN, 2015).

Já a professora P6 vai além. Para a participante, a vantagem em relacionar a Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso está em contribuir para a formação integral e espiritual do ser humano e relata:

*Eu acho que a potencialidade maior é que as crianças podem enxergar que o meio ambiente também faz parte da espiritualidade, né. A matriz afro e a matriz indígena nos mostram que a espiritualidade está ligada ao meio ambiente. Eles têm o respeito para com o meio ambiente, o cuidado, a preservação, as histórias. Então, eu acho que a maior potencialidade é isso, fazer com que os alunos entendam que o meio ambiente faz parte da espiritualidade do ser humano, não é só “ah, vou preservar porque senão não vou ter água, não vou ter árvore”. Não é só isso, mas também tem a ver com a formação do ser humano como um ser completo e espiritual (P6).*

Em acordo ao olhar da participante, Boff (2017) destaca que a Mãe Terra sofre um drama que afeta toda a humanidade e o planeta. Para ele, a sensibilização sobre os problemas ambientais precisa estar acompanhada de uma espiritualidade, pois dela “vem a paixão pelo cuidado e compromisso sério de amor, de responsabilidade e de compaixão para com a Casa Comum” (BOFF, 2017, p. 11).

Para Boff (2017, p. 101), esse cuidado com a Casa Comum nesta fase planetária de luta que a humanidade vive, exige o estabelecimento de novas regras de comportamento, uma ética e valores que “visem o mesmo propósito: salvar o sistema de vida e o Planeta que foram ameaçados”. Mas para o autor, essas atitudes serão potencializadas se “vier acompanhada de uma espiritualidade ou [...], do cultivo da vida no espírito. Esta que representa uma visão global do universo, da Terra, da humanidade e da missão que cabe ao ser humano no conjunto dos seres”. (BOFF, 2017, p. 102).

A necessidade de estabelecer um novo paradigma civilizatório que venha acompanhado de uma espiritualidade vem confirmar o que propõe a filosofia de Baruch de Espinosa em sua tese “Deus Sive Natura”. Essa tese concebe que Deus é causa imanente, está na natureza e que sem ele nenhuma substância pode existir tampouco ser criada: “tudo, afirmo, existe em Deus, e é exclusivamente pelas leis de sua natureza infinita que ocorre tudo o que ocorre” (SPINOZA, 2018, p. 26).

Percebemos que já naquele tempo se propunha a espiritualidade a partir de uma visão de mundo unificadora e integrativa (SAWAIA, 2006), que rompa com a visão antropocêntrica e teocêntrica e que reconheça que o ser humano está em simbiose com tudo que há no universo (SANTOS, Z., 2018).

Para o filósofo, os seres humanos não são detentores do império num império, mas estão dentro da natureza “do qual o homem é apenas uma das partes” (SPINOZA, 2018, p. 193) e com ela estabelecem relações afetivas que podem aumentar ou diminuir a potência de agir. Em sua tese, o filósofo não pretende excluir a presença do transcendente e afirma que “Deus existe necessariamente” (SPINOZA, 2018, p. 20); contudo, expõe que existe um plano de imanência “em que estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (DELEUZE, 2002, p. 127).

O pensamento espinosista de que Deus existe e que está na natureza, de quais todas as coisas se produzem porque estão configurados em um plano de

imanência, tenciona para a construção de uma espiritualidade, uma nova filosofia de vida, uma nova maneira de viver; ou seja, de pensar o mundo e agir sobre ele.

A Educação Ambiental, como uma educação para a vida, cujas propostas favorecem a compreensão sobre a realidade social em suas múltiplas interfaces, ao ser integrada com o Ensino Religioso, pode contribuir para a construção de um ser humano completo e espiritual que desconstrua a visão de mundo de que os seres humanos são superiores e desintegrados da natureza, favorecendo a abertura de caminhos para a construção de uma filosofia de vida em que o ser humano, ao se reconhecer como pertencente a uma cadeia ecológica e não extrínseca a ela (COSTA-PINTO, 2013), poderá construir valores individuais e coletivos em defesa da manutenção da vida, da sobrevivência humana e de sua felicidade.

Nessa seara, entende-se que os esforços para a intermediação da Educação Ambiental no componente curricular do Ensino Religioso podem ser de grande valia para as mudanças significativas. Como percebemos, o ER pode ser um forte aliado da EA na escola, podendo se tornar uma forma de integração imperiosa para seguir rumo às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que a humanidade que tanto padece, necessita.

### 5.3 O Ensino Religioso e a abordagem de questões socioambientais: um caminho para práticas de Educação Ambiental

O fator religioso e místico sempre se manteve presente na vida dos seres humanos desde os primórdios da civilização. No capítulo que trata do Ensino Religioso, pudemos evidenciar que a educação escolar no Brasil sempre esteve atrelada à educação religiosa, mudando com o tempo as suas configurações até alcançar o status de disciplina, que hoje é de oferta obrigatória para o Ensino Fundamental.

Boff (2017) afirma que muitos pensadores reconhecem que a religião é uma força central que mobiliza as pessoas, até mais que a economia e a política. A potência que as religiões exercem na sociedade faz com que o Ensino Religioso se mantenha presente no contexto escolar.

As diversas culturas religiosas construíram historicamente e continuam a construir seus sistemas religiosos gerando teologias, crenças, instituições, lugares, livros, ritos, celebrações, esculturas, músicas, pinturas, poesias, mantras, mitos,

orações, símbolos, festividades. Tudo isso compõe uma riqueza de patrimônio cultural que tenta explicar o sentido da vida e o destino humano. É a partir desse universo de elementos que se configuram os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso e que devem ser planejadas e desenvolvidas as intervenções pedagógicas na escola.

Nessa categoria de análise, o objetivo é relacionar os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à abordagem de questões socioambientais, a partir da compreensão das professoras dessa disciplina.

Contudo, antes de iniciar as análises e discussões sobre os dados levantados, cabe retomar algumas considerações importantes. Iniciamos, então, afirmando que todas as participantes da pesquisa relataram não ter nenhum conhecimento sobre Educação Ambiental, que as formações recebidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba sempre foram voltadas exclusivamente para os objetivos do componente curricular de ER. Sendo assim, nunca foi realizada uma formação que levantasse o olhar dos professores sobre a possibilidade de tratar da Educação Ambiental de forma transversalizada na disciplina.

Nesse sentido, todas também evidenciaram precisar de mais tempo para pesquisar e refletir para alcançar um maior entendimento sobre a proposta deste trabalho e outras possibilidades de realizar a transversalização da EA no ER. Logo, destacamos que as possibilidades não se limitam ao que aqui será apresentado, mas que as potencialidades podem ir além, à medida que as pesquisas científicas aprofundem os estudos sobre essa temática e a aplicação na prática cotidiana da escola materialize-se.

Dito isso, também salientamos que este trabalho não se constitui na crítica sobre as propostas, tampouco na defesa de uma corrente em EA, pois consideramos que existe um patrimônio pedagógico em Educação Ambiental, como bem demonstra SAUVÉ (2005a), e que todo o repertório de possibilidades pode ser utilizado para favorecer e enriquecer a prática educativa em prol da Educação Ambiental, para que ela saia da condição de teoria e se efetive na ação.

Além disso, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos* (BRASIL, 2010) orienta que o tratamento dado aos TCTs – aqui falamos da Educação Ambiental – deve se desenvolver a partir das oportunidades

fornecidas pelos conteúdos que referenciam a intervenção pedagógica. Além disso, Zabala (1998) deixa evidente que há uma complexa série de condicionantes que podem dificultar ou impedir a prática educativa pautada em um único modelo teórico. Por esse viés, entende-se que o professor poderá adotar a melhor abordagem possível no momento, considerando o seu contexto como um todo.

Feitas as considerações, será apresentada a análise dos conteúdos específicos das turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental presentes na matriz curricular da disciplina de Ensino Religioso, estabelecendo uma relação de como esses podem ser instrumentos disparadores para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas às questões socioambientais a partir das respostas das participantes. Nesta pesquisa entende-se que transversalizar implica em perceber o estado de relações dos conteúdos da disciplina com os temas ambientais e propor, a partir dessas relações, intervenções pedagógicas nas aulas de Ensino Religioso.

### 5.3.1 Análise dos conteúdos curriculares da turma de 1º ano

Conforme mostra o Quadro 5 (ver 3.2), os conteúdos da turma de 1º ano são: “Lugares Sagrados – naturais e construídos da comunidade em espaços de vivência e referência”; “Organizações religiosas – da comunidade”; “Símbolos religiosos – simbologia natural e construída”; “Festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência e referência”; “Ritos e rituais – de iniciação” e “Linguagens Sagradas – textos orais e escritos / mitos”.

A partir desses conteúdos, as entrevistadas foram submetidas à seguinte pergunta: nos conteúdos da turma de 1º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?

No conteúdo “Lugares Sagrados – naturais e construídos da comunidade em espaços de vivência e referência”, todas as professoras entrevistadas identificaram potencialidades para que a transversalização curricular da Educação Ambiental efetive-se na prática durante as aulas de Ensino Religioso. À vista disso, as participantes apontaram seus olhares sobre as possibilidades:

*[...] Eu acredito que dá sim, mas teria que pensar melhor num planejamento. Talvez uma possibilidade de trabalhar lugares sagrados naturais aqui na comunidade, no entorno. O rio é sagrado para algumas religiões, então, a*

*gente pode ver o rio, como está este rio? Para que é utilizado este rio? O rio está poluído, a gente joga lixo indiscriminadamente neste rio? A gente pode ter acesso a este rio? Pensei nesta possibilidade, de talvez trabalhar com a poluição destes lugares (P1).*

*Então, pensando neste conteúdo específico [...] eu lembro que trabalhei com as crianças muito fortemente a construção dos espaços sagrado dos africanos e dos indígenas que tem na natureza a representação do sagrado. Por exemplo, a gente trabalhou as cachoeiras para os povos africanos e a gente trabalhou como se construía a opy dos indígenas que é toda feita de palha, com barro, toda sustentável, a aldeia indígena é toda sustentável. [...]. Então, todo esse cuidado, esse amor, esse respeito que o indígena e o africano têm pelo espaço religioso, talvez eu leiga falando, mas acho que vai de encontro com o que a gente pensa e possa fazer, relacionando a EA ao ER (P2).*

*Sim, vejo potencialidades. [...] Inclusive eu já trabalhei para mostrar para a comunidade, para elas conhecerem as quatro matrizes, fizemos maquetes e utilizamos materiais em desuso. Então, a gente utilizou aquele material que vai para o lixo, discutimos aquele material, aquele lixo poderia ser transformado em outro material. Aliamos a reciclagem ao conhecimento dos lugares sagrados das quatro matrizes (P3).*

*Sim, vejo potencialidades. Lugares sagrados naturais, principalmente, percebo potencialidades. Trabalharia com o 1º ano mostrando espaços sagrados indígenas e africanos através de vídeos, mostrando para as crianças esses espaços, composto por natureza e exploraria as características destes espaços (P4).*

*Em relação aos lugares sagrados, eu acredito que dá para trabalhar sim. Dá para trabalhar pensando na questão de como estes lugares foram construídos, a maneira como eles foram pensados, em que lugares eles foram construídos. Pensar se estas construções são regulares ou não, se há licença ambiental e sanitária para que estes lugares funcionem. Acredito que desta maneira (P5).*

*Sim, tem potencialidades sim. Por exemplo, com o 1º ano, o lugar sagrado indígena. O lugar sagrado, por exemplo, como o jardim dos orixás no terreiro de umbanda. Por que jardim? Como faz um jardim? Por que a mata é sagrada para os indígenas? Então, isso dá muito bem para trabalhar com a questão ambiental, trazendo essas questões de preservação do meio ambiente [...] (P6).*

É possível observar, a partir das expressões das participantes, que o conteúdo possibilita ir além da apresentação de diferentes lugares sagrados nas matrizes religiosas. Ele também estabelece relações em que discussões e reflexões sobre a preservação ambiental, a importância dos elementos da natureza, a poluição no entorno da comunidade, a produção de lixo e reciclagem, os meios de vida sustentáveis e, até mesmo, uma abordagem mais crítica, podem motivar indagações sobre a legalidade das próprias organizações religiosas, como apontou a professora P5, ao dizer ser possível tratar das leis ambientais e sanitárias dos lugares sagrados.

Dessa forma, as proposições apontadas pelas professoras caminham para o exercício da função social do ensino (ZABALA, 1998) e do entendimento de que a EA, como parte de um projeto educativo, “rompe com a visão de educação determinante da difusão e do repasse de conhecimentos, convocando-a a assumir sua função de prática mediadora na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos” (CARVALHO, 2012, p. 158).

A partir do conteúdo “Organizações religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência”, as participantes P1, P4, P6, no momento da entrevista, não conseguiram estabelecer relações sobre a possibilidade de inserir os temas ambientais na disciplina. A professora P6 deixa explícito não enxergar potencialidades e afirma *“Esse conteúdo, eu acho mais complicado. Vou ser bem sincera, não sei como trabalhar organizações religiosas relacionando aos temas ambientais”* (P6).

Contudo, as professoras P1 e a P4 acreditam que seria possível, porém precisariam de tempo para estudar, pesquisar e pensar em alguma estratégia para que a transversalidade aconteça. Como podemos verificar nas seguintes falas: *“[...] de repente seria possível trabalhar. Porém, teria que pensar mais”* (P4) e *“[...] dá a impressão que não teria como. Mas, eu sempre penso que talvez eu que não saiba como, então por enquanto, não consegui encontrar uma maneira”* (P1).

Já a professora P3 acredita ser possível, porém não consegue deixar claro como poderia ser realizada esta proposta: *“Acho que é possível sim, ficaria parecido com os dos lugares sagrados”* (P3).

Diante dessas falas, podemos perceber que este é um conteúdo que exige um pouco mais de estudos e reflexões para encontrar possibilidades de amalgamar os temas ambientais nas aulas de Ensino Religioso. Porém, não está eliminada a capacidade de realizar um trabalho favorável à transversalização da EA, pois as entrevistadas P2 e P5 indicam possíveis estratégias:

*“[...] eu acho que na questão do uso da água. Eu acho que na questão do uso da água, o uso consciente da água, no discurso de preservação do meio ambiente mesmo, e a respeito a esse elemento, a essa substância. Ela aparece em grande medida em cultos da igreja e também na matriz africana, que guarda a água nas quartinhas ao lado da porta, na passagem da pessoa pela porta do terreiro, ela está ali para absorver as influências negativas, a espiritualidade ruim daquelas pessoas, e o fato dela ser despejada em água corrente para que aquilo seja levado. Acho que é bem essa questão da água como elemento dentro de um ciclo, um elemento tão vital. Ela pode ser bem explorada nesse conteúdo de organização religiosa.”*

*De que forma que essas organizações usam a água dentro de suas religiões (P2).*

*Eu acredito que também há possibilidade. De repente, pensar e discutir questões como “será que tem a representação de todas as matrizes religiosas no bairro? Como estes espaços são tratados pela comunidade? Há respeito pelo espaço sagrado de cada um?” (P5).*

A professora P2, ao considerar que o elemento água está presente e é utilizado como recurso em diferentes organizações religiosas, entende que o tema “água” pode ser utilizado para estabelecer relações entre o conteúdo e as questões ambientais. Em outra perspectiva, a professora P5 reflete que trabalhar as organizações religiosas poderia partir do levantamento da diversidade religiosa presente na comunidade e como essa diversidade recebe o tratamento da comunidade.

De acordo com os relatos supracitados, a participante P2 lança o olhar sobre o fato de a água ser um elemento natural utilizado de diferentes maneiras para fins religiosos, em variadas organizações. Esse conteúdo pode oportunizar um debate em que as reflexões superem os seus objetivos específicos e vá além, podendo ser desenvolvida uma abordagem que considere esse bem natural como parte do ciclo da vida. E, para a professora P5, nesse conteúdo podem ser destacadas temáticas que envolvam a individualidade na diversidade e no respeito às escolhas e espaços do outro.

Ao lançar o olhar sobre a diversidade religiosa e o tratamento dado ao diferente, ao outro, Rodrigues e Junqueira (2016, p. 130) enfatizam que o ER “[...] seja um elemento do currículo alicerçado nos princípios da cidadania, no entendimento do outro enquanto outro e faça parte da formação integral do educando”. Dessa forma, a partir da perspectiva indicada pela professora, o ER pode ter seus princípios fortalecidos, integrado com as contribuições que a EA poderá oportunizar.

Ao falar sobre respeito, no livro *Ética e Espiritualidade: como cuidar da casa comum*, Boff (2017, p. 78) enfatiza que “esse respeito não se aplica apenas ao outro humano, mas também ao outro natureza: a Terra, aos animais e mesmo os seres inertes. Todos têm direito de existir e de conviver conosco”. Nessa perspectiva, os diálogos podem se estender para além da compreensão e do respeito ao outro em sua diversidade religiosa, mas do outro entendido, compreendido e respeitado em sua diversidade de vida também.

Em relação ao conteúdo “Símbolos religiosos – simbologia religiosa natural e construída”, todas as entrevistadas percebem potencialidades. Apenas a participante P6 relatou precisar pesquisar, mas reconhece que o conteúdo oferece oportunidades para desdobrar temas ambientais:

*Olha, esse conteúdo dos símbolos até daria para trabalhar a questão do meio ambiente. Teria que pesquisar aí símbolos que tenha a ver com o meio ambiente. [...] o conteúdo tem potencialidades, mas teria que fazer uma pesquisa para poder fazer esse link com o tema ambiental. Mas eu acredito que o conteúdo tem potencialidades sim [...] (P6).*

Já, as demais professoras relacionaram, sem dificuldades, o conteúdo às possibilidades práticas de transversalizar a EA, como vemos nos relatos destas participantes:

*Eu acho que o conteúdo símbolos dá uma ampliada, dá para trabalhar bem porque somos cercados de símbolos. Então, pensei que talvez o uso da Roda do Dharma e os oito princípios. Como os oito princípios podem ser aplicados na vida mesmo que estes estudantes não sejam budistas. Mas estes oito princípios podem ser elementos a serem utilizados no Ensino Religioso e na Educação Ambiental. Pensei também, na parte de reconhecer símbolos religiosos e não religiosos e nesta apresentação, mostrar símbolos como o da reciclagem e discutir a separação do lixo nas lixeiras, né. O que eles conhecem, a gente pode trabalhar isso, dessa maneira, a princípio. Um símbolo natural que eu pensei, foi a Flor de Lótus, né, a história da Flor de Lótus, de onde ela vem, o que ela precisa para nascer e viver. Ela é um símbolo religioso que simboliza luz, inspiração. Então, eu acredito que dá sim para usar os símbolos com a Educação Ambiental (P1).*

*Ah, esse conteúdo é mais fácil de fazer uma conversa com a Educação Ambiental, né. Porque por exemplo, vou voltar na matriz africana, que eu gosto muito da simbologia da matriz africana. Os adinkras, por exemplo, a gente tem ali símbolos que representam sentimentos e quando a gente fala de respeito, de força, de comunhão, então a gente não está só falando de pessoas para pessoa, a gente tá falando da gente em relação ao meio ambiente. Então, essa simbologia, ela traz elementos que podem suscitar uma discussão de respeito e cuidado com o meio ambiente. E, pegando a matriz ocidental, a questão do castiçal de 7 velas, esse fogo, esse fogo é construído, ele é para o bem ou para o mal? Quando o fogo pode ser uma coisa ruim? Então [...] a gente pode trazer para as crianças a questão da Educação Ambiental dentro dos conteúdos de símbolos (P2).*

*Vejo, vejo sim. Até porque tem essa simbologia natural e a construída também, tudo que a gente puder construir com os estudantes e puder reutilizar, é possível. Também, eu trago algumas simbologias sagradas da matriz religiosa africana e indígena, que eu acabo explicando de onde vem e aí tem a ver com a natureza. Neste conteúdo daria para trabalhar a Educação Ambiental sim (P3).*

*Percebo potencialidades. Porque se você for pensar, por exemplo, as flores, os buquês, as flores são plantadas. Então, dá para trabalhar as flores, a plantação. Dá para explorar essa parte das plantações, das ervas para os*

*africanos e indígenas, como os chás. Dá para explorar a Educação Ambiental (P4).*

*Sim, em relação ao conteúdo símbolos, eu percebo potencialidades. Especialmente se tratando de símbolos naturais, será que se respeita o uso adequado desses recursos naturais que são símbolos religiosos para a religião? Como esses símbolos são explorados? De onde eles vêm? Como eles são retirados da natureza quando usados? É respeitado o limite de exploração deste recurso que é um símbolo? (P5).*

A partir das afirmativas apresentadas pelas participantes, é possível observar que há nesse conteúdo um amplo repertório de possibilidades que podem gerar diferentes discussões para que as temáticas socioambientais sejam inseridas transversalmente. De acordo com as professoras entrevistadas, esse conteúdo pode envolver diversas abordagens e, nesse contexto, poderão ser discutidos temas relacionados aos sentimentos humanos, à vida correta e em equilíbrio com as leis universais, às necessidades dos seres vivos para a manutenção de sua existência, à reciclagem e ao uso dos recursos naturais.

Cabe dar destaque para a proposta expressa pela professora P1: *“pensei que talvez o uso da Roda do Dharma e os oito princípios. Como os oito princípios podem ser aplicados na vida mesmo que estes estudantes não sejam budistas”* (P1). A respeito dos modos de vida, Carvalho (2012) fala da formação do sujeito ecológico, no como este sujeito é “tomado como um tipo ideal, portador de valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados, que incidem sobre o plano individual e coletivo” (CARVALHO, 2012, p. 23). A perspectiva da professora ao aliar o conteúdo à Educação Ambiental caminha para a ideia da formação de um sujeito ecológico.

Em relação ao conteúdo, “Festas religiosas populares da comunidade em espaços de vivência e referência”, todas as participantes identificam sem dificuldades as potencialidades de inserir a Educação Ambiental a partir desse conteúdo:

*Então, em festas também acredito que dá para trabalhar. Pensei um pouco em uma festa bem popular aqui no Brasil, né, que é a Festa Junina. A festa é de origem católica, mas várias outras religiões fazem e celebram. Aí, eu pensei em talvez, nos recursos naturais, em algumas coisas que são tradicionais da festa. Por exemplo, porque no Paraná o pinhão é tradicional das Festas Juninas e ele só pode ser colhido e comercializado em determinado período, por que isso? Por que é importante respeitar esse período, né e ir fazendo uma ligação com a preservação das Araucárias. Pensei também na tradição da fogueira, será que é uma tradição saudável? Tantos lugares cortando árvores e colocando fogo, será que isso é bom ou*

*ruim? Os alimentos símbolos destas festas como o milho, o amendoim, o desperdício de alimentos e que recursos são utilizados para a realização destas festas. Acho que todas estas discussões fazem parte da Educação Ambiental e o uso do Ensino Religioso pode fazer o trabalho pedagógico a trazer estas discussões com os alunos. Páscoa por exemplo, essa relação consumo, deixou de ser uma festa religiosa e virou uma festa capitalista né? Dá para trabalhar consumo e produção do lixo, quanto lixo é produzido num domingo, digamos assim. Acredito que dá para trabalhar sim, tenho que pensar em outras formas (P1).*

*Eu acho que há possibilidades sim. [...] Por exemplo, quando eu trouxe o conteúdo festas religiosas, eu falei da Festa de Iemanjá, que é uma festa feita com oferendas. Mas que nas festividades hoje em dia já há um cuidado em se ter produtos lançados ao mar que não prejudiquem o ambiente. [...] Há sim uma possibilidade de se trabalhar bem forte a questão da preservação dos mares e dos oceanos quando se fala em Festa de Iemanjá, por exemplo (P2).*

*Eu percebo, mas infelizmente ainda não transversalizei. Quem sabe lá na Festa Kuarup dos indígenas dá para resgatar um pouco dessa coisa da natureza. Eu vejo potencial, mas ainda não fiz nada (P3).*

*Percebo potencialidades nas festas religiosas. A Festa de Iemanjá dá para trabalhar a Educação Ambiental no âmbito das oferendas. Então, dá para trabalhar nesta parte das oferendas, da decomposição das oferendas que afetam a vida marinha. Vamos pensar, por exemplo, na festa popular religiosa: Festa Junina, é uma festa que todas as crianças participam, dá para trabalhar, por exemplo, os próprios alimentos tradicionais das festas, o plantio desses alimentos, higiene, de onde vêm esses alimentos, as condições climáticas para estes alimentos. Por exemplo, o milho que é um alimento tradicional desta festa e os alimentos industrializados. Dá para pensar em outras festas também, mas não consigo pensar agora (P4).*

*Acredito que sim também. Por exemplo, quando são organizadas as festas religiosas na comunidade dá para pensar: como estas festas são organizadas? Estes espaços onde as festas são realizadas são pensados e adequados? Vai envolver o uso de algum recurso que gera poluição, que degrada o meio ambiente? Então, dá para trabalhar as questões ambientais enquanto os espaços, tudo que acarreta enquanto planejamento, tudo que durante o acontecimento e a conclusão da festa, tudo que ela vai acarretar ao espaço onde foi realizada e em relação ao meio ambiente (P5).*

*Sim, eu acho que tem sim. Tem muitas festas populares religiosas que acabam envolvendo a questão ambiental [...]. A Festa Junina mesmo, que celebra a colheita. Esse conteúdo eu acho que dá para trabalhar também (P6).*

É possível observar, a partir do olhar das professoras, que ao desenvolver o conteúdo Festas Religiosas Populares, podem emergir diferentes possibilidades para realizar-se a transversalização curricular, já que as falas evidenciam que temáticas relacionadas ao consumismo, à produção de lixo, às condições climáticas, à poluição dos mares e vida marinha, à preservação ambiental, à alimentação e aos impactos ambientais são alguns temas que podem ter origem e ser discutidos a partir desse conteúdo.

As hipóteses levantadas pelas professoras participantes poderão ser estratégias que podem ampliar e mudar o olhar dos estudantes sobre as festas, no qual estes poderão refletir e transformar suas ações diante delas.

Dessa forma, a transversalidade da Educação Ambiental no Ensino Religioso tende a ser uma estratégia didática muito pertinente, já que Carvalho (2012, p. 25-26) escreve que:

Enquanto ação educativa, a EA tem sido importante mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e produzindo reflexões, concepções, método e experiências que visam construir novas bases de conhecimentos e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações. A legitimação desse conjunto de preocupações e práticas ambientais na sociedade contemporânea é o terreno fértil em que podemos ver surgir um sujeito ecológico.

As proposições das participantes, a partir do conteúdo, evidenciam que é possível trazer para a realidade das aulas de Ensino Religioso a possibilidade de uma prática educativa que se oriente para a formação de indivíduos que, ao adquirirem conhecimentos, poderão compreender as causas e os efeitos das ações humanas. Espinosa (2015, p. 41) declara que “não existe nada de cuja natureza não se siga algum efeito”. O filósofo ainda destaca a importância do conhecimento, já que a ação do corpo está diretamente ligada ao potencial de pensamento: “o objeto da mente humana é o corpo, e o corpo (pela prop.11) existente em ato. [...]. Logo, o objeto da nossa mente é o corpo existente, e nenhuma outra coisa” (SPINOZA, 2018, p. 61) . Portanto, quanto maior o nível de conhecimento que os estudantes alcançarem, melhores poderão ser suas análises e ações em face das causas e efeitos das questões socioambientais.

No conteúdo “Ritos e rituais – iniciação”, todas as participantes também conseguiram verificar possibilidades de inserir discussões no que tange às temáticas ambientais:

*Então, ritos e rituais de iniciação [...] Assim, eu acredito que no planejamento pode contemplar e ideias podem surgir. Acredito sim que esse conteúdo pode e tem como ser trabalhado com a Educação Ambiental. O que eu penso a princípio, por exemplo, no batismo, um batismo no rio hoje é possível? Aqui em Curitiba, é possível pegar um rio aí e fazer um batismo de alguém? Por que não pode? O que aconteceu? Por que antes era possível fazer um batismo no rio e hoje não é? Mas a princípio isso parece uma forma rasa, mas pode sim ser inserido e trabalhado de outras formas, eu acredito (P1).*

*Pensando na matriz ocidental, a questão do batismo da criança como iniciando seu percurso no cristianismo, me chama a atenção no que se usa neste ritual e que tem uma relação com a natureza. Você tem as velas acesa, você tem a água, você tem a cruz em cinza no corpinho do bebê. Eu acho que esses elementos presentes no ritual de iniciação católico podem gerar uma discussão importante em relação ao que se usa da natureza, e porque se usa e como se pode usar com sustentabilidade (P2).*

*Percebo. Então, pensando na matriz africana né, que tem ritual com ervas, por exemplo. Então a gente enfatiza o porquê das ervas, as forças das ervas, porque é tão sagrada as ervas para eles. Isso dá para trabalhar tanto na matriz africana, quanto na indígena [...] (P3).*

*Dá pra trabalhar sim. Por exemplo, na matriz indígena, o ritual da Tucandeira que é um ritual de iniciação masculina e para esse rito eles usam a formiga. Querendo ou não, a formiga está na natureza, é um animal. Então dá pra trabalhar a preservação, habitat e alimentação delas. Então essa seria uma possibilidade de trabalhar a Educação Ambiental (P4).*

*Sim, eu acredito que há possibilidade também, quando se fala no uso dos recursos naturais para os ritos e rituais. Então, de onde vem esses recursos? Qual é o seu significado para o uso no ritos e rituais? E, também, a questão onde acontece esses ritos e rituais, será que eles acontecem só em lugares construídos ou podem acontecer no meio da natureza também? Em que espaços naturais são realizados os ritos? Respeita-se o uso deste espaço natural?(P5).*

*Sim, os ritos de iniciação, principalmente os indígenas que envolvem muitas questões da natureza. Eu acho que dá para trabalhar sim, a importância dessa sintonia com a natureza (P6).*

A partir dos olhares das participantes, o conteúdo pode ser referência para introduzir discussões de como o uso dos elementos da natureza são utilizados nos rituais, como onde esses rituais acontecem, a preservação ambiental, a sintonia entre seres humanos e a natureza. Esses aspectos podem desencadear um processo reflexivo nos estudantes.

Ao seguir as ideias lançadas pelas entrevistadas, percebe-se que poderão ser desenvolvidos diálogos que possam sensibilizar os estudantes sobre a interdependência dessa prática religiosa com os elementos da natureza, das transformações ocorridas ao longo dos anos e a responsabilidade compartilhada em preservar, cuidar desses espaços e fazer uso responsável dos recursos disponíveis.

Ao falar sobre ética e espiritualidade, Boff (2017, p. 83) enfatiza que de fato:

*Nossa missão é cuidar dos seres, ser os guardiões do patrimônio natural e cultural comum, fazendo com que a biosfera continue um bem de toda vida, e não apenas nosso, e seja de fato a Casa Comum dos humanos e de todos os demais seres criados pela Mãe Terra.*

Percebe-se, dessa maneira, que as possibilidades apontadas pelas professoras podem ser frutíferas e caminha para uma ação educativa que reconheça as tradições culturais. Também traga para o conteúdo reflexões sobre a relação e a dependência humana com o meio e o papel de todos no cuidado com a casa comum, que é a casa de todos os seres.

No conteúdo “Linguagens sagradas – textos orais e escritos / mitos”, todas as professoras seguem o entendimento de que é possível perceber potencialidades a desenvolver na prática e na transversalização curricular da EA. Contudo, a professora P3 vê possibilidades, mas não consegue no momento da entrevista fazer uma relação com a prática *“ah mitos, eu acho que é possível. Mas, talvez eu não tenha transversalizado também e neste momento não consigo pensar”* (P3).

Por outro lado, as demais professoras destacaram que se trata de um conteúdo que situado em um amplo universo, pode ser bem explorado:

*Sim, em mitos eu acho que dá para trabalhar bem. Eu penso em talvez assim, a princípio mitos indígenas, da criação, de lugares sagrados naturais para eles. Também das religiões africanas com relação às forças cósmicas dos orixás, de onde veio, por que é importante preservar esses lugares, a energia desses seres vem desses lugares, que importância esses lugares tem pra nós, né, por que surgiram esses mitos e qual a importância esses mitos tem para nós. Dá para trabalhar muito com os mitos de criação, que tem muitos nas diferentes religiões. Esse conteúdo dá para trabalhar sim. Nesse conteúdo eu percebo um leque bem amplo que dá para ser trabalhado (P1).*

*Sim. Aqui eu acho que a questão da Educação Ambiental fica bem latente, porque muitos mitos surgem da nossa relação com a natureza. Eu lembro que eu trabalhei com as crianças uma história africana que se chama “a verdade, a mentira, o fogo e a água”. Então, mostra bem a questão das forças da natureza, a importância dessas forças da natureza, tem também um preceito moral nesse mito. Mas os mitos eles trazem forte pra gente a relação com a natureza, tem isso muito forte nos indígenas, tem também os mitos europeus. Então, a gente tem uma mitologia muito rica e muito vinculada à natureza, porque os mitos explicam fatos da natureza com personagens, enfim. Então aqui nos mitos fica muito fértil para se trabalhar com a EA. Acho até que a gente já trabalha muito, mas sem querer, se a gente tiver um olhar intencional isso vai ser potencializado com certeza (P2).*

*Sim dá para trabalhar com os mitos, porque vários mitos e lendas se passam na natureza. Então pode explorar dependendo do mito, se está no rio, na floresta, então dá para trabalhar e explorar a questão da preservação desses espaços. Existem muitos mitos acontecem na natureza. Dependendo do mito, por exemplo, a lenda das Cataratas do Iguaçu para os indígenas. Dá para trabalhar o impacto das chuvas, das secas, mostrar imagens do antes e o depois. Dependendo do mito, dá para fazer um comparativo de como era antes e como é agora. Dá para pensar em fazer essas abordagens (P4).*

*Eu acredito que sim, que há essa possibilidade. Por exemplo, trabalhando em que momentos, em que trechos dos textos eu encontro referência as questões ambientais, a natureza, aos fenômenos naturais, qual é a analogia que eles tem no ER, naquela religião, naquela crença religiosa, qual é a analogia que se faz dos elementos, dos fenômenos, com a linguagem sagrada (P5).*

*Sim esse dos mitos, eu trabalho com contação de histórias. Principalmente os mitos africanos e indígenas em todas as turmas, desde o 1º ao 5º ano, dá para trabalhar bem. Dá para explorar bem o tema meio ambiente através da contação de histórias porque por si, esses mitos e essas lendas englobam o meio ambiente e o ser religioso (P6).*

No olhar das participantes, o conteúdo “Linguagens sagradas – textos orais e escritos / mitos” pode ser um terreno fértil para que as discussões ambientais aconteçam. Elas consideram que as possibilidades são amplas e que se justificam porque muitos mitos acontecem na natureza, pois envolvem elementos e as forças da natureza, estando muitos mitos relacionados ao meio ambiente. Até mesmo os preceitos morais presentes nos mitos são aspectos que podem favorecer prósperos debates no qual as questões ambientais estarão interligadas na disciplina.

Convém destacar a fala da professora P6, na qual ela afirma que “*dá para explorar bem o tema meio ambiente através da contação de histórias porque por si, esses mitos e essas lendas englobam o meio ambiente e o ser religioso*” (P6). Também vale sublinhar as expressões da P1, ao falar da possibilidade de uma estratégia didática, a partir das forças cósmicas, das energias dos diferentes seres e da importância dos lugares em que esses mitos ocorreram e a sua relação com a nossa vida cotidiana. Todos são aspectos que caminhariam para uma abordagem que leve os sujeitos da aprendizagem a reconhecer que “coexistimos no mesmo cosmos e na mesma natureza com uma origem e destino comum” (BOFF, 2017, p. 81).

Essa perspectiva é capaz de mover a prática educativa para uma ação docente que poderá levar os estudantes a compreender o estado de inter-relação da dinâmica da vida e, conseqüentemente, capaz de promover as mudanças sociais:

*De uma sociedade antropocêntrica, separada da natureza, para uma sociedade biocêntrica, que se sente parte da natureza e busca ajustar seu comportamento à lógica da própria natureza e do processo cosmogênico, que se caracteriza pela sinergia, pela interdependência de todos com todos [...] (BOFF, 2017, p. 155).*

Essa estratégia didática poderá alcançar o que propõe a filosofia espinosista, a qual reconhece que tudo está em estado de relação, não havendo superioridade de um ser sobre outro e, ao elaborar o plano de imanência, declara que nesse plano “[...] estão todos os corpos, todas as almas, todos os indivíduos” (DELEUZE, 2002, p. 127). A respeito disso, Santos (2018, p. 54) contribui ao destacar que o filósofo concebe o universo “como uma grande casa onde todos os sistemas de vida coexistem em relação uns com os outros e interdependem entre si para sobreviver”.

### 5.3.2 Análise dos conteúdos curriculares da turma de 2º ano

Seguindo as análises e as discussões, para a turma de 2º ano, os conteúdos são: “Lugares Sagrados – naturais e construídos da comunidade em espaços de vivência e referência”; “Organizações religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência”; “Símbolos religiosos – alimentos sagrados”; “Festas religiosas da comunidade em espaços de vivência e referência”; “Ritos e rituais – de passagem” e “Linguagens sagradas – textos orais e escritos / mitos”.

Da mesma forma, as participantes foram submetidas à pergunta: nos conteúdos da turma de 2º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?

Cabe destacar que os conteúdos “Lugares Sagrados – naturais e construídos da comunidade”, “Organizações Religiosas da comunidade”, “Festas Religiosas da comunidade” e “Linguagens sagradas – textos orais e escritos / mitos” são conteúdos que não sofrem qualquer alteração e são igualmente apresentados nas turmas de 1º e 2º ano, como é possível perceber no Quadro 6 (ver 3.2). Por esse motivo, as participantes responderam que as propostas de intervenção pedagógica seriam as mesmas apresentadas para a turma do 1º ano. Como podemos evidenciar nas declarações feitas:

*Os conteúdos do 1º e 2º ano são bem parecidos, normalmente faço as mesmas atividades com uma ou outra modificação (P1).*

*Então, aí a gente repete as mesmas respostas do 1º ano, pois o conteúdo é o mesmo e a faixa etária é próxima. Eu faço um planejamento único para o 1º e 2º ano (P2).*

*No 2º ano repete o conteúdo do 1º ano. Então, segue aquilo que eu já falei (P3).*

*Esses conteúdos daria para trabalhar como no 1º ano (P4).*

*Sobre esses conteúdos permanece a mesma ideia do 1º ano (P5).*

*Esses conteúdos ficam repetitivos do 1º ano. Eles não se diferem, né. Trabalharia parecido com o 1º ano, só aumentando o grau de dificuldade (P6).*

Como não há diferença nas propostas das professoras, iremos apresentar as respostas referentes aos conteúdos que se diferem. No caso, “Símbolos religiosos – alimentos sagrados” e “Ritos e rituais – de passagem”, que apesar de serem os mesmos conteúdos do 1º ano, mudam a especificidade do conhecimento que é para ser desenvolvido.

Para todas as entrevistadas, no conteúdo “Símbolos religiosos – alimentos sagrados”, existem potencialidades de transversalizar a Educação Ambiental. Elas destacam que esse conteúdo pode oportunizar um amplo repertório de debates:

*Eu acho que alimentos sagrados é um dos conteúdos que dá para trabalhar mais abertamente com a EA. Acho que abre um leque de possibilidades, tanto de preservação do alimento, cultivo, uso de agrotóxicos, porque esse alimento é sagrado. Acho que alimentos sagrados trazem muitas possibilidades de se trabalhar Educação Ambiental (P1).*

*Sim, nós trabalhamos muito quando a gente fala de alimentos sagrados [...] A questão do não desperdício né, de evitar o desperdício dos alimentos. Por exemplo, para os indígenas tudo que é abatido é considerado sagrado, que há uma oração antes do alimento, há uma oração pedindo que aja uma colheita feita antes, depois uma celebração e um agradecimento pelo alimento que foi colhido, nada desperdiçado, tudo reaproveitado [...] Existe um respeito muito grande com o alimento que é um tema que a gente sempre acaba trabalhando, na verdade a gente nem pensa que isso também tem a ver com a EA e para o cuidado do meio ambiente. Mas a gente acaba fazendo esse diálogo, quando a gente trata dos alimentos sagrados, a gente acaba trazendo muito essa questão de evitar realmente o desperdício, de dar valor para aquela produção que tanto foi investido para aquele alimento estar ali para fazer a oferta ou a oferenda, ou enfim, pra ser aquela representação da religiosidade que cada um tem [...] (P2).*

*Eu acho super possível com o conteúdo alimentos sagrados. Eu acho que a gente pode continuar nessa linha da natureza [...], eu sempre falo muito também de onde vêm estes alimentos. Não é algo que deu tempo de trabalhar nas aulas, mas [...] essas coisas de alimentos sagrados dá para refletir quem tem acesso aos alimentos? [...] A gente pode trazer uma literatura africana, por exemplo, e explorar a questão da alimentação na África, a desigualdade no acesso ao alimento. E mais, essa questão do alimento é algo que a gente já trabalha na escola, quando está servindo o lanche, o desperdício, o cuidado com a alimentação, são conversas que já*

*estão intrínsecas na nossa fala, mas é algo que dá sim e pode ser reforçado nesse conteúdo de alimentos sagrados (P3).*

*Sim percebo, mas nunca trabalhei. Mas dá pra trabalhar, até porque os alimentos requer pensar da origem dos alimentos, que a gente precisa dos alimentos, que os alimentos dependem da chuva, por exemplo, que precisa ser uma terra fértil, também dá para usar a alimentação oferecida na escola como recurso, pensar nos chás, daria para fazer uma plantação de chás, até mesmo construir uma horta. Ainda não enfoquei a Educação Ambiental, mas daria para entrar neste contexto (P4).*

*Sim, os alimentos têm uma grande possibilidade de trabalho com a questão ambiental. Por exemplo, qual é a origem desses alimentos que são utilizados como símbolos, de onde ele vem, como é feito o seu uso, a sua extração, seu cultivo, como eles são utilizados na religião, quais suas propriedades e valores nutricionais. Essas questões que eu acho que dá para aprofundar um pouquinho né, porque eles estão vinculados a um símbolo religioso (P5).*

*Os alimentos sagrados dão para trabalhar bem a questão do meio ambiente. Porque não dá para você plantar na areia e nem na pedra. Então, você precisa da terra, precisa semear, arar, cuidar, regar, para que aquele alimento nasça, cresça e possa ser utilizado para espiritualidade. Então tudo que a terra dá é espiritual (P6).*

A partir dos relatos das participantes, é possível perceber que o conteúdo “Símbolos Religiosos – alimentos sagrados” pode viabilizar que a transversalidade da Educação Ambiental seja posta em prática, já que as professoras apontam que diálogos envolvem temas sobre a origem dos alimentos, as necessidades para produção dos mesmos, as condições climáticas, o uso de agrotóxicos na agricultura, os hábitos alimentares, o desperdício de alimentos e, até mesmo, a desigualdade social com ênfase na fome. Todos esses assuntos podem oportunizadas discussões a partir desse conteúdo.

Boff (2017, p. 44) afirma que:

*Há uma patologia aguda inerente ao sistema que atualmente domina e explora o mundo: a pobreza, a desigualdade social, o esgotamento da Terra e a perda da biodiversidade do sistema de vida, as forças e ideologias que exploram e excluem os pobres estão devastando toda a comunidade de vida e minando as bases ecológicas que sustentam o Planeta Terra.*

O autor discorre sobre a necessidade de a sociedade se reinventar como espécie, construir outro design ecológico para a superação dos alarmes que soam aos ouvidos de toda humanidade. Nesse sentido, o quadro de temáticas possíveis de serem discutidas, nas aulas de Ensino Religioso, com as contribuições da EA, indicadas pelas professoras, pode ser vetores de mudanças significativas na formação dos estudantes.

Carvalho (2012) afirma que a Educação Ambiental, quando consegue levar os sujeitos a compreender as relações entre sociedade e natureza, os processos vitais e os limites da capacidade da natureza, poderá orientar estilos de vida individuais e coletivos e, assim, marcar novas decisões sociais.

Considera-se importante sublinhar a fala da professora P3: “[...] essas coisas de alimentos sagrados dá para refletir quem tem acesso aos alimentos? [...] a desigualdade no acesso ao alimento [...]”. Para Layrargues (2011), não há mudanças na relação humana com a natureza, sem que haja mudanças nas relações sociais. Ela também afirma que é tarefa essencial da EA o combate à injustiça e à desigualdade social. Portanto, essa estratégia didática estaria a serviço das transformações das condições sociais e mirar para a questão da justiça distributiva (LAYRARGUES, 2011).

Além disso, as proposições estão coerentes com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2, que tem como meta “acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável” (ONU, 2015, p. 16).

No conteúdo “Ritos e rituais – passagem”, todas as participantes percebem que o conteúdo pode viabilizar diálogos sobre as temáticas ambientais. Contudo, as professoras P1 e P3 não conseguiram evidenciar, no momento da entrevista, como poderia ser uma abordagem na prática. Entretanto, reconhecem a existência de hipóteses, no qual a professora P1 destaca a necessidade de ter um tempo para pensar nas possibilidades:

*Estava pesquisando alguns ritos de passagem que às vezes a gente não lembra né e vejo a possibilidade sim de trabalhar, mas não consigo mentalizar, construir uma prática objetivamente agora. Mas vejo possibilidades sim, estava pesquisando agora uns ritos de passagem, porque às vezes a gente fica só no casamento, na iniciação da vida adulta. Mas eu acredito que dá sim para trabalhar, só não consigo pensar agora de uma maneira objetiva, mas dá sim (P1).*

*Eu vejo possibilidade, mas eu acredito que nunca tenha trabalhado de fato, com essa transversalidade (P3).*

As professoras P5 e P6 afirmam que a abordagem e as temáticas a serem discutidas no conteúdo ritos e rituais de passagem referem-se às mesmas propostas para a turma de 1º ano, mudando apenas o tipo de rito que será discutido. Também destacam que os diálogos podem fluir das mesmas possibilidades, refletindo sobre

os espaços em que esses rituais acontecem, o tratamento dado a esses ambientes e os recursos utilizados neles.

Como podemos observar nas falas: “*eu acho que só muda o tipo de ritual, mas a abordagem pode ser a mesma do 1º ano. Aonde esses rituais acontecem, se é natural ou construído, se utiliza recursos naturais. A abordagem pode ser a mesma, só muda de ritual*” (P5), e “*então, os rituais de passagens igual no 1º ano, também dá para pegar algum que envolva a natureza, principalmente indígenas [...]*” (P6). Para além dessas hipóteses, as professoras P2 e P4 percebem a possibilidade de inserir discussões complexas a partir do conteúdo:

*[...] Eu trabalhei com eles a corrida das toras que é feito por algumas etnias indígenas brasileiras e é interessante, eles entenderem a diferença de ter uma árvore cortada para fazer o ritual da corrida das toras e do desmatamento né, do comércio que se faz com o corte ilegal de madeiras no Brasil. Então, aqui também, claro não tão pesado porque são crianças pequenas e tudo, mas dá para trabalhar com uma questão de entender qual é a diferença né, de se poder fazer esse corte da árvore para o ritual, quem pode fazer, que árvore que é essa que é cortada para o ritual das toras e a questão do excesso de cortes de árvores, sem proporção, sem respeito, sem reflorestamento, sem cuidado ambiental. É uma questão que dá sim, logicamente que no planejamento a gente pesa, a gente detalha mais, faz uma didática desse tema para trabalhar com as crianças, mas acho que esse tema é importante para ampliar esse olhar para a consciência ambiental (P2).*

*Olha nunca trabalhei, mas dá para pensar em um casamento que é um rito de passagem da vida de solteiro para a vida adulta, talvez daria sim para trabalhar, no contexto desse ritual, Então, dava para levantar reflexões sobre os luxos das festas, das coisas que são retiradas da natureza para enfeitar estes casamentos. Por exemplo, as flores, refletir com as crianças se há a necessidade. Já tem outras que usam ambientes como a natureza para realizar a cerimônia, talvez dê para trabalhar neste contexto (P4).*

Apesar de as professoras P1 e P3, no momento da entrevista, não conseguirem elaborar imediatamente hipóteses de como poderiam ser introduzidas discussões sobre as temáticas ambientais a partir desse conteúdo, as participantes reconheceram que há a possibilidade de realizar a transversalidade tendo como disparador o tema.

Além disso, as propostas já apresentadas pelas professoras P5 e P6, na turma do 1º ano, são reafirmadas para a turma do 2º ano, de forma que as participantes consideram que podem ser atividades envolvendo discussões que refletem os espaços onde os rituais acontecem, os elementos da natureza utilizados para a sua realização e a preservação ambiental.

Por outro lado, as participantes P2 e P4 apontam novas hipóteses e destacam pertinentes temáticas que podem ser discutidas a partir do conteúdo “Ritos e Rituais de passagem”, tais como o desmatamento ilegal, a indústria madeireira, o reflorestamento, a exploração dos recursos naturais e o consumismo.

Seguindo o entendimento de que a Educação Ambiental precisa “fornecer os elementos para a formação de um sujeito capaz de identificar a dimensão conflituosa das relações sociais que se expressam em torno da questão ambiental quanto de posicionar-se diante desta” (CARVALHO, 2012, p. 165), as propostas indicadas pelas professoras participantes demonstram ser favoráveis, pois ao conectar os múltiplos conhecimentos religiosos aos problemas e conflitos ambientais poderá torná-los os alunos leitores críticos das relações humanas estabelecidas com a natureza à qual eles pertencem.

As estratégias elencadas, possíveis de serem colocadas em prática, “pode ser um potente motor de crítica social à dimensão política” (SAUVÉ, 2016, p. 296), uma vez que elas poderão levar os estudantes a refletirem a partir de um olhar crítico os interesses e poderes que estão em jogo nas relações socioecológicas (SAUVÉ, 2016). Nessa perspectiva, Schlögl (2009) enfatiza que a escola por intermédio do Ensino Religioso pode oferecer aos estudantes que compreendam a complexidade do universo, que se insiram na sociedade em que vivem e exerçam sua cidadania.

### 5.3.3 Análise dos conteúdos curriculares da turma de 3º ano

Avançando nas análises, encontramos na matriz curricular os conteúdos “Lugares sagrados do Brasil – naturais e construídos”; “Organizações religiosas: organizações religiosas do Brasil – estrutura hierárquica / liderança religiosa / personalidade”; “Símbolos religiosos – arquitetura religiosa”; “Festas religiosas populares do Brasil”; “Ritos e rituais – celebrativos e de purificação” e “Linguagens Sagradas – textos orais e escritos / mitos, textos orais e textos escritos” para a turma do 3º ano. Como podemos perceber no Quadro 7 (ver 3.2).

A partir desse referencial curricular, as professoras participantes foram submetidas à pergunta: nos conteúdos da turma de 3º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?

Contudo, sobre o conteúdo “Linguagens sagradas – mitos, textos orais e textos escritos” não serão tecidas discussões, pois se trata de um tema que vem acompanhando as turmas anteriores. Por esse motivo, as participantes P1, P2, P3, P4, P5 e P6 retomam as respostas dadas anteriormente. Sendo que as professoras P1, P4, P5 e P6 apontam as mesmas abordagens, enquanto a P3 reforça não conseguir, no momento, estabelecer possibilidades práticas:

*Mitos eu acho que é, em todos os anos, um conteúdo ótimo para transversalizar a EA no ER. Tem tantos mitos, mitos indígenas, mitos africanos, mitos orientais que dá para trabalhar muito EA. Então, mitos acho que dá para trabalhar com muitas possibilidades (P1).*

*[...] é possível fazer um paralelo aí quando você trabalha os mitos. Sobre os textos escritos, têm na bíblia alguns relatos que trazem questões que a gente pode vincular (P2).*

*Sim, como nos anos anteriores, dá para escolher um mito, um texto sagrado que acontece na natureza e explorar as características que eles mito ou texto apresentar (P4).*

*Bom, permanecem aqui, as mesmas ideias dos anos anteriores (P5).*

*Também, como com todas as turmas, eu trabalho com contação de história. Então, na questão dos mitos, textos orais e os escritos também dá para trabalhar a questão ambiental [...] (P6).*

*Neste momento não sei dizer se seria possível. Fico com um pouco de dúvida, então não, não sei (P3).*

No conteúdo “Ritos e rituais – celebrativos e de purificação”, podem ser percorridas abordagens que envolvam temas sobre os elementos e os fenômenos da natureza que, por sua vez, envolvem esses rituais, os ambientes em que eles ocorrem, os motivos, a importância do rito e a preservação ambiental. Essas hipóteses não se diferem das apresentadas nos “Ritos e rituais – iniciação e ritos e rituais – passagem” para as turmas de 1º e 2º anos.

Portanto, como não há mudanças nas abordagens das turmas, mudando apenas o tipo de ritual religioso – que será discutido –, mas não as formas como as temáticas ambientais podem ser introduzidas na aulas, não serão tecidas discussões sobre os conteúdos “Ritos e rituais – celebrativos e de purificação e Linguagens Sagradas – mitos, textos orais e textos escritos”, posto que são temas que já foram refletidos anteriormente.

Em relação ao conteúdo “Lugares sagrados do Brasil – naturais e construídos”, a participante P6 não percebe possibilidades de inserir temáticas

ambientais: “*não, nesse conteúdo eu não vejo possibilidade*” (P6), e a participante P2 diz acreditar ser possível inserir essas temáticas, mas, no momento da entrevista, não conseguiu fazer relações para colocar a transversalidade na prática, reforçando a necessidade de obter conhecimentos para poder integrar as temáticas:

*[...] pensando agora não me vem nada, mas eu acredito que tenha sim. É aquilo que eu também já falei antes [...] eu teria que me debruçar um pouco mais [...]. Hoje é sofrido para eu pensar em algo que tenha relação com esse conteúdo específico do 3º ano, mas eu acredito que é possível sim, se eu fizer um esforço um pouco maior, uma busca, uma leitura mais detalhada né, é muito possível sim relacionar (P2).*

Contudo, as demais participantes percebem diferentes possibilidades de integrar as duas áreas a partir desse conteúdo:

*Sim, vejo bastantes possibilidades, principalmente no trabalho com a preservação ambiental, trabalhar a matriz indígena principalmente. Tem muitos lugares sagrados naturais que sofrem com a desapropriação de terras indígenas. Acho que tem um campo bem grande para se trabalhar (P1).*

*Essa questão de lugares sagrados, eles sempre acham que lugares sagrados são todos construídos pelo homem e não é. Então, dá para mostrar os lugares sagrados naturais, mostrar uma cachoeira, por exemplo. Hoje ainda alguns terreiros permitem que os filhos façam entregas. Enfim, dá para mostrar qualquer espaço sagrado, falar sobre o respeito, a produção de lixo destes lugares (P3).*

*Sim, em lugares sagrados naturais principalmente, dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores a nível Brasil. Por exemplo, na religião afro tem a árvore baobá, a gente mostra as regiões que tem, dá para relacionar a importância da preservação das árvores, o desmatamento, relacionar com a indústria madeireira. Dá para refletir o que é mais importante a árvore de pé ou derrubada? (P4).*

*Bom, pensando em lugares sagrados a nível nacional, dá para pensar a questão dos lugares sagrados nas áreas de preservação ambiental, se tem lugares sagrados próximos a estas áreas, se as áreas de preservação estão sendo respeitadas pelas organizações religiosas e também dá para pensar naqueles que são próximos aos centros urbanos (P5).*

Embora a participante P6 tenha declarado não identificar no conteúdo potencialidade para que a EA seja desenvolvida, e a professora P2 enfatizar a importância de obter conhecimento para pensar em uma proposta prática, as demais entrevistadas lançaram suas ideias sobre as possibilidades de relacionar as questões ambientais.

Para as entrevistadas P1, P3, P4 e P5, o tema “Lugares sagrados naturais e construídos no Brasil”, além de oportunizar debates sobre a preservação ambiental, também pode envolver discussões que dialoguem com problemas socioambientais. É o caso do desmatamento e a indústria madeireira, a ação humana no meio ambiente, a análise reflexiva da construção desses espaços e mais a desapropriação das terras dos povos originários, tema de suma importância para o atual contexto brasileiro.

As hipóteses lançadas a partir do olhar das professoras participantes correspondem aos ideais da Educação Ambiental, uma vez que “estabelece-se como mediação para as múltiplas compreensões da experiência do indivíduo e dos coletivos sociais em suas relações com o ambiente” (CARVALHO, 2012, p. 79).

E mais, para Carvalho (2012, p. 81), cabe a EA correlacionar conhecimentos “com a complexidade das questões sociais e ambientais”. Essas características podem ser contempladas em propostas pensadas pelas entrevistadas.

No conteúdo “Organizações Religiosas: organizações religiosas do Brasil e estrutura hierárquica – liderança religiosa / personalidade”, as participantes P1, P2, P4 e P6 declararam no ato da entrevista que nesse conteúdo não tem possibilidades de inserir as temáticas ambientais:

*Então, esse conteúdo eu fiquei pensando e não consegui fazer uma associação. Nem liderança, eu não consegui pensar em nada ainda (P1).*

*Estrutura hierárquica eu já acho um pouquinho mais difícil, nesse eu estou para dizer que não vai ter muito o que trabalhar. Nesse caso acho que não teria uma relação com a Educação Ambiental (P2).*

*Essa parte para mim não entra, nunca pensei como trabalhar (P4).*

*Não, neste conteúdo eu não vejo possibilidade. Eu acho esse conteúdo bem engessadinho [...] (P6).*

Em contrapartida, as participantes P3 e P5 apontaram contribuições significativas ao apresentarem suas perspectivas:

*Eu acredito que sim. Eu acho que é neste momento que a gente pode até fazer um despertar nas crianças de observar seus líderes, o que eles defendem também. Não só pelas intenções religiosas, mas também questões ambientais que eles defendem, porque estes líderes são verdadeiras referências para as comunidades. [...] Então, dá para refletir com eles, não só o cuidado com a religião em si, mas a preocupação dos líderes religiosos com a natureza, no cuidado com os seres humanos, com as mulheres, com todo seu entorno. Então, eu acho que aí entra uma*

*discussão com a questão ambiental, pensar não só no líder, mas nas ações de toda a organização religiosa, os cuidados que os seguidores têm, das ações que esta comunidade religiosa tem de ajudar o próximo, diminuir a produção de lixo (P3).*

*Sim, percebo algumas possibilidades. Aqui no sentido das organizações religiosas dá para refletir se existem algumas delas que é envolvida com as causas ambientais, com a questão da poluição, da preservação dos recursos, enfim. E, se há líderes dessas organizações que pensam e que promovam ações de conscientizar e instruir seus fiéis. Levantar se eles pensam só na questão religiosa ou se eles trazem a questão da proteção do meio ambiente e da qualidade de vida dentro da organização religiosa também (P5).*

Embora seja possível observar que o conteúdo “Organizações Religiosas no Brasil” possa exigir mais estudos e reflexões sobre as possibilidades de integrá-lo aos interesses da Educação Ambiental, as participantes P3 e P5 apontaram ricas contribuições, apresentando seus olhares sobre a possibilidade da EA ser transversalizada a partir do conteúdo. Para ambas, o destaque cabe sobre o papel dos líderes religiosos, estes que são entendidos como referências e que influenciam suas comunidades.

No entendimento das professoras, a partir do conteúdo “Organizações religiosas do Brasil e estrutura hierárquica – liderança religiosa / personalidade”, poderão ser tecidas importantes reflexões que integrem as duas áreas, como bem expressa a participante P3: *“é neste momento que a gente pode até fazer um despertar nas crianças de observar seus líderes, o que eles defendem também”*.

Silva (2004) lembra que os grupos religiosos exercem tanta influência na sociedade que estão presentes em diversos meios de comunicação e nos cargos governamentais, buscando dar voz e representar seus pares. Também é reconhecido que a religião é fonte poderosa que inspira valores (BOFF, 2017) e que os líderes religiosos exercem função exponencial na formação da sua comunidade, que seus discursos impactam a vida das pessoas e a convivência comunitária.

Dessa forma, refletir com os alunos o engajamento das organizações religiosas e seus líderes para a promoção de ações que sensibilizem seus seguidores para os problemas ambientais e ofereçam orientações para mobilizar mudanças de valores, como sugerem as professoras, pode ser um trabalho de imensurável contribuição para a formação dos estudantes.

Ao refletir sobre o papel dessas organizações e de seus líderes com as questões socioambientais, qual é o olhar que estas têm com os outros seres, com o

entorno e com as mulheres, contempla-se muitos, senão todos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, presentes no plano de ação *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Objetivos estes que “são integrados e indivisíveis, [...] e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (ONU, 2015, p. 1).

As perspectivas das professoras apontam para a ideia de as organizações religiosas contribuírem para a formação da ecologia integral nas pessoas, em que Boff (2017), inspirado em Papa Francisco, declara que ela “[...] parta do cuidado de cada pessoa, da natureza, da sociedade, da mente, da vida cotidiana até culminar na vida do espírito. O efeito final é uma profunda transformação que inaugurara um novo tempo para a humanidade e para Mãe Terra” (BOFF, 2017, p. 45).

Percebe-se, pelo olhar das participantes P3 e P5, uma grande possibilidade de transversalização da Educação Ambiental que pode gerar impactos profundos a partir destas discussões. Na medida em que os professores iniciarem os diálogos com seus alunos, estes poderão chegar às suas comunidades religiosas e realizar questionamentos a respeito dessas questões, levando a um processo reflexivo de todo coletivo de fé.

No conteúdo “Símbolos Religiosos – arquitetura religiosa”, as participantes P4 e P6 não perceberam potencialidades para o desenvolvimento da EA, como vemos nas falas: “*não percebo a Educação Ambiental nesta temática neste momento*” (P4) e “*não, arquitetura religiosa não trabalharia*” (P6).

Já as professoras P1, P2, P3 e P5 expressaram suas ideias:

*Na parte da arquitetura religiosa, eu vejo a possibilidade de trabalhar com o patrimônio histórico cultural. Estudar as partes das arquiteturas da própria cidade, cada local sagrado e usando a arquitetura religiosa que tem na própria cidade, aqui a gente tem a riqueza de ter a trilha do sagrado né. Então eu vejo trabalhar a arquitetura religiosa dessa forma, apresentar e ir fazendo um link com o patrimônio histórico cultural e a preservação desses espaços (P1).*

*É aqui é possível sim, quando você fala de uma arquitetura que busca uma questão de sustentabilidade maior né, a arquitetura religiosa indígena por exemplo. A questão do que se usa como acessório, enfim. Nas outras denominações dá para pensar que materiais que estão ali presentes, o que se usa, como que se produz aquele determinado material. Por exemplo, a questão dos terreiros de umbanda que usam a pomba, o que é a pomba? É um elemento natural. A gente tem na literatura infantil inclusive, um livro da história da pomba, mostrando do que é feito aquele minério, como que se extrai aquele minério, é algo que prejudica ou não o meio ambiente. Então,*

*na arquitetura e no que se tem dentro dessa construção arquitetônica a gente pode sim abordar, é possível sim se fazer uma fala mais engajada na questão ambiental quando se fala da arquitetura religiosa sim (P2).*

*Eu trabalho em arquitetura religiosa quando eu construo algum elemento específico de alguns lugares sagrados, eu utilizei materiais recicláveis com eles, utilizamos também para representar elementos da natureza como folhas caídas, galhos. Então quando trabalhamos essa questão de arquitetura religiosa, eu trabalho representando com o material que tem, reutilizando o que tem (P3).*

*Bom, acredito aqui que a questão dos símbolos dava para ser trabalhada de que maneira o meio ambiente é explorado na arquitetura religiosa, né. Por exemplo, é por meio de desenho, esculturas, na própria construção, também são utilizados recursos naturais na ambientalização dos locais sagrados, por exemplo. Pensar de que maneira os recursos naturais são explorados na arquitetura religiosa (P5).*

É possível observar, a partir dos relatos das participantes, que o conteúdo “Símbolos religiosos – arquitetura religiosa” pode ser um recurso para a realização de debates que envolvam temas sobre a arquitetura e a sustentabilidade. Dessa maneira, pode-se pensar como os recursos são utilizados para compor esta arquitetura, a reutilização destes recursos e, até mesmo, podem ser tecidas discussões sobre a preservação do patrimônio histórico cultural.

A respeito da visão da professora P1, ao lançar a hipótese de atrelar o conteúdo da educação à preservação do patrimônio histórico cultural, Silva (2004, p. 2) destaca que “é importante lembrar que as religiões são parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades”.

Além disso, Barros, Molina e da Silva (2011) afirmam que os acervos arquitetônicos tombados são patrimônio histórico cultural, cujo interesse é manter a identidade de um povo, sendo a Educação Patrimonial uma busca e um incentivo para que as pessoas construam conhecimento e se transformem em pessoas que valorizem e sejam responsáveis pela preservação desses espaços.

Portanto, os autores enfatizam que as escolas podem aproveitar o potencial do currículo escolar e trabalhar assuntos que tenham caráter transversal para desenvolver a consciência crítica e de cidadania nos estudantes (BARROS; MOLINA; SILVA, 2011). Segundo o olhar da professora e dos autores, é perceptível que a Educação Ambiental encontra espaço no contexto da temática e que estratégias didáticas poderão ser pensadas e desenvolvidas no interior da sala de aula.

Ao prosseguir com o tema “Festas religiosas populares no Brasil”, todas as entrevistadas percebem potencialidades de inserir discussões ambientais a partir do conteúdo:

*Então, festas religiosas populares no Brasil, eu vejo bastantes possibilidades. Quando amplia para o Brasil, eu acho que abre muito mais o leque de trabalhar com a Educação Ambiental. Eu gosto de pensar nas festas, por exemplo: Kuarup, isso eu já falava, mas não havia pensado em Educação Ambiental. Mas, sempre que eu vou trabalhar alguma coisa indígena, eu tento trabalhar com as crianças a questão da desapropriação, que valor que o povo indígena tem hoje, eles foram tão desvalorizados e que eles lutam para preservar tudo. Então, eu acho que as festas populares religiosas no Brasil ampliam esse leque, mais do que as festas da comunidade (P1).*

*Sim, quando você abre pro Brasil, você consegue trabalhar com diferentes etnias indígenas, você consegue vislumbrar melhor. A questão oriental também como a hanamatsuri, que você tem explosão de flores, de alimentos, de frutas. A gente tem a tradição de festas dos povos indígenas com a fartura dos alimentos. É possível sim trabalhar, como a gente já vem fazendo com a questão dos alimentos para indígenas, das festas para os alimentos na cultura indígena, da própria hanamatsuri oriental, com as árvores floridas né, celebração da primavera. Então, a gente a possibilidade de vincular a Educação Ambiental nesses temas de festas com bastante tranquilidade (P2).*

*A própria Festa de Iemanjá, agora falando um pouquinho mais né, do mar, da consciência das pessoas, não só da festa dá para falar, mas dá para falar do lixo que tem na areia, né. Quando a gente está falando do lugar sagrado, o mar, da festa sagrada que acontece no mar. Agora me veio, dá para resgatar com eles a questão dos mares sujos, aqui do próprio Paraná mesmo (P3).*

*Sim, dá para trabalhar como nos outros anos, como a Festa Junina, a Festa de Iemanjá. Daria para dar continuidade com a Festa de Corpus Christi, por exemplo, daria para pensar em algo relacionado à confecção dos tapetes, os materiais utilizados, quais causariam menos impactos. Mas acho que aqui dá para contemplar com as festas de outras matrizes também, mas daí teria que pensar (P4).*

*Bom, eu acho que permanece a mesma proposta do 1º e 2º anos, questões envolvendo aonde estas festas são realizadas, como são organizadas, em que tipo de local elas acontecem, se envolvem o uso de recursos, se degrada o meio ambiente, se concentra grande número de pessoas, se a festividade pode trazer algum prejuízo ambiental, em que época do ano elas são realizadas, dá para entrar em qual estação do ano e período ela é realizada, se esse período pode beneficiar ou trazer algum prejuízo ambiental, tudo que envolve a maneira como elas são organizadas (P5).*

*Eu acho que estas festas populares religiosas do Brasil, dá para trabalhar a questão da Festa de Iemanjá que é no mar né, o cuidado que eles têm em não poluir o ambiente. Então, acho que daria para trabalhar a questão da Festa de Iemanjá. É uma festa nacional e acontece em muitos estados. Essa festa específica eu trabalharia com o 3º ano (P6).*

A partir da percepção das professoras, é possível verificar que o conteúdo “Festas religiosas populares no Brasil” podem viabilizar discussões quanto à preservação ambiental, à contemplação da natureza, à poluição dos mares, à questão do lixo, à relação das festas com as condições climáticas. Também é possível abordar a organização dessas festas e os possíveis impactos ambientais, além de oportunizar reflexões sobre os temas que envolvem as lutas históricas dos povos originários.

Os relatos das participantes são amplos e nos apresentam uma vasta seara de possibilidades de transversalizar a Educação Ambiental, que não deixam de estar alinhadas aos interesses da disciplina. Na mesma direção, Junqueira (2016) assevera que, além de abordar os aspectos do Ethos, o Ensino Religioso pode contribuir para a leitura do mundo e ir além das diferentes manifestações religiosas e linguagens sagradas. Também pode favorecer a possibilidade de desmistificar valores sociais, estabelecer traços de compreensão e solidariedade, superar o preconceito de todas as formas e tensionar para o estabelecimento de relacionamentos saudáveis.

Além disso, cabe tornar notável o rico trabalho educativo que pode surgir a partir das ideias das professoras P3, P4 e P6 ao destacarem a Festa de Iemanjá como potencial para discutir a situação dos mares e oceanos.

Sobre esse tema, Pedrini et al. (2011) destacam a importância da Educação Ambiental Marinha (EAM), já que a sociedade ainda concebe o mar como recurso, gerando impactos ambientais em ecossistemas marinhos e costeiros devastadores, causando prejuízos aos ambientes e organismos marinhos. Sendo assim, os autores enfatizam a importância da formação em Educação Ambiental sobre o ambiente marinho.

No mesmo propósito, as hipóteses podem contribuir para a consolidação do Objetivo de Desenvolvimento de Desenvolvimento Sustentável 14:

[...] objetivo que conclama para que os oceanos, os mares e os recursos marinhos sejam conservados e usados de maneira sustentável. Isso é fundamental, considerando que os oceanos cobrem três quartos do planeta Terra, conectam populações e mercados e formam uma importante parte de nosso patrimônio natural e cultural (ONU, 2018, não p.).

Ao reconhecer que a maioria dos cidadãos não têm consciência da importância dos oceanos e mares para a sustentabilidade da vida, a UNESCO

(2020, p. 14) salienta que “os sistemas educacionais devem responder a essa necessidade urgente, definindo objetivos e conteúdos de aprendizagens relevantes e introduzindo pedagogias oceânicas que capacitem os alunos”.

Nessa direção e seguindo os olhares lançados pelas professoras, esse conteúdo poderá oportunizar nas salas de aula um debate em que o ER, acrescido da cooperação da EA, levar os sujeitos a reorientar comportamentos, assumir responsabilidades e, assim, contribuir para a formação de pessoas que ajudem a construir um mundo sustentável.

Outro destaque importante segue para o olhar levantado pela professora P1, ao relatar que, a partir da Festa Kuarup, é possível “*trabalhar com as crianças a questão da desapropriação, que valor que o povo indígena tem hoje, eles foram tão desvalorizados e que eles lutam para preservar tudo*” (P1).

A respeito da abordagem das temáticas indígenas na escola, Oliveira et al. (2010) afirmam que os docentes encontram muitas dificuldades de abordar essa temática. Contudo, para os autores, as escolas desempenham uma tarefa ímpar para a mudança de olhar que se tem em relação aos povos minoritários, além disso, os autores asseveram que:

Diante da crise sócio-histórica, a Educação Ambiental no contexto de vivência das populações indígenas, urge como uma proposta de enfrentamento a esta conjuntura, demandando para um processo educativo que aponte para a possibilidade de fortalecermos nossa esperança e construirmos sonhos de mudanças (OLIVEIRA et al., 2010, p. 149).

Da mesma forma, Schlögl (2009) destaca que ao tratar da diversidade, o Ensino Religioso

implica também lançar um olhar para os grupos excluídos, os grupos minoritários, entre eles os grupos de defesa do direito da mulher, do idoso, dos homossexuais, dos marginalizados socialmente, dos portadores de diferenças orgânicas, dos local e globalmente perseguidos por conta de suas crenças religiosas ou ideologias particulares (SCHLÖGL, 2009, p. 142-143).

Mais uma vez, as perspectivas das professoras somadas aos interesses das áreas tornam possível evidenciar que a Educação Ambiental encontra nos conteúdos do Ensino Religioso um terreno fértil para tecer discussões importantes que se manifestem na sociedade. Para tanto, precisam, na educação escolar, de

uma atuação docente que construa uma intervenção pedagógica capaz de formar sujeitos aptos para agir e solucionar os problemas que afligem toda sociedade.

#### 5.3.4 Análise dos conteúdos curriculares da turma de 4º ano

Para a turma do 4º ano, a matriz curricular apresenta os seguintes conteúdos: “Lugares sagrados do Brasil – naturais e construídos”; “Organizações religiosas – atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas”; “Símbolos religiosos – vestimenta religiosa”; “Festas religiosas populares do Brasil”; “Ritos e rituais – adivinhatórios e de cura” e “Linguagens sagradas – arte sagrada”.

A partir desses conteúdos, as professoras entrevistadas responderam à pergunta: nos conteúdos da turma de 4º ano, quais deles você percebe potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?

Do que já foi relatado, podemos perceber, como apresenta o Quadro 8 (ver 3.2), que alguns conteúdos do 3º ano também são mantidos para a turma do 4º ano. Por isso, as professoras participantes afirmaram pensar na transversalidade da EA com a mesma abordagem apresentada anteriormente.

Portanto, tal como aconteceu nos conteúdos do 2º ano, as entrevistadas consideraram que, nos conteúdos que permanecem os mesmos, as abordagens para a turma de 4º ano seguem as mesmas propostas apresentadas para a turma de 3º. Todavia, as professoras enfatizaram que as mudanças referem-se apenas ao nível de dificuldade e a linguagem utilizada, que pode avançar, mas as propostas de integração dos saberes não sofrem modificações.

Isso acontece com o conteúdo “Lugares sagrados do Brasil – naturais e construídos” e “Festas religiosas populares do Brasil”, em que todas as participantes declararam as possibilidades de desenvolver as mesmas hipóteses já apresentadas. Sendo assim, não serão realizadas análises e discussões, pois essas propostas já foram analisadas, como se evidencia nas seguintes falas:

*É um conteúdo repetido (P1).*

*No conteúdo repete a resposta do 3 ano. [...] a preparação é a mesma, eu peso mais o nível da atividade, mas o contexto é o mesmo (P2).*

*Esse conteúdo é o mesmo do 3º ano, né. Então já foi discutido (P3).*

*Esse conteúdo segue o mesmo contexto do 1º ao 5º ano (P4).*

*Neste conteúdo permanecem as mesmas ideias do 3º ano (P5).*

*Mesma coisa do 3º ano, mas no 4º ano a gente vai aumentando o grau de dificuldade [...] (P6).*

Com mudança na proposta, o conteúdo “Organizações religiosas – atuação de homens e mulheres nas organizações religiosas”, as professoras P1, P2, P4 e P6 não apontaram hipóteses, declarando não encontrar possibilidades de fazer relações entre as duas áreas, quando foram entrevistadas:

*Então, esse conteúdo eu também não consegui fazer nenhuma relação com a EA. Não consegui perceber nenhuma possibilidade (P1).*

*Aqui vem aquela minha dificuldade com as organizações religiosas, não consigo pensar em ampliação do tema e nem vinculação com a EA. Talvez, talvez olhando os documentos, mas do que eu conheço hoje, não vejo possibilidade (P2).*

*Não percebi até agora alguma possibilidade de desenvolver a temática ambiental neste conteúdo, não consigo pensar em nada (P4).*

*Não, nesse conteúdo também não conseguiria trabalhar com a questão ambiental (P6).*

Contudo, as participantes P3 e P5 apontaram suas contribuições e apresentaram as possibilidades de fazer do conteúdo um disparador para discussões socioambientais:

*Acho que aqui a gente pode tentar mostrar para os alunos essa questão dos homens e das mulheres, tentar mostrar um pouco mais essa ideia de que as mulheres também estão conquistando seus lugares, que estão sendo respeitadas. Então, é nessa linha das conquistas históricas e igualdade de direitos (P3).*

*Eu acho que nesta questão, dá para gente levantar e pensar se há homens e mulheres enquanto líderes nas organizações, envolvidos com as questões ambientais e qual é a influência que esses líderes tem de conseguir fazer esse vínculo da questão ambiental com a religião, aproximando seus fiéis dessas questões (P5).*

O conteúdo “Organizações religiosas – a atuação de homens e mulheres” permanece com a mesma fragilidade apresentada anteriormente, em que as participantes P1, P2, P4 e P6 não conseguiram perceber a possibilidade de estabelecer relações entre as áreas.

Já as professoras P3 e P5 reafirmam suas propostas nas perspectivas apresentadas para a turma de 3º ano. Dessa forma, elas destacam outra vez que os diálogos podem ocorrer em torno das reflexões sobre a igualdade de gênero, das lutas e conquistas históricas das mulheres e do papel das lideranças religiosas, nas diferentes organizações, em aproximar as questões ambientais da sua comunidade religiosa.

Embora já exposto, ver as potencialidades no conteúdo a “Organizações religiosas – atuação dos homens e mulheres nas organizações religiosas” não é tarefa fácil. No entanto, as perspectivas apontadas pelas participantes P3 e P5 encontram fundamentos e podem, de fato, ser abordagens desenvolvidas no contexto escolar, já que Silva (2004) expressa que existem movimentos religiosos que estão atentos às necessidades da contemporaneidade e atuam em prol dessas questões:

Muitos movimentos religiosos procuram repensar os papéis de gênero, as opções sexuais, a participação política engajada, os conflitos em nome da fé, as novas práticas espirituais, as liturgias alternativas e as revisões teológicas, de acordo com as necessidades da modernidade, destacando-se aí o papel das mulheres e das minorias dentro da sociedade e suas expressões culturais (SILVA, 2004, p. 5-6).

Diante dos relatos, podemos verificar que há nesse conteúdo a potencialidade de desencadear debates amalgamados com as temáticas e as necessidades da sociedade contemporânea, como apontaram as professoras P3 e P5.

Em “Símbolos religiosos – vestimenta religiosa”, as professoras P1 e P6 declararam não perceber no momento, relações para abordar a EA a partir desse conteúdo:

*Vestimenta religiosa também foi um conteúdo que eu fiquei pensando bastante, tentei fazer algumas relações mais não consegui ver nada concreto. Então, não vi possibilidades (P1).*

*Não, também não vejo como trabalhar com esse conteúdo a questão ambiental (P6).*

Por outro lado, as demais participantes lançaram seus olhares de como as temáticas ambientais podem ser discutidas junto ao conteúdo:

*A princípio estou lembrando aqui, a gente trabalhou com as pinturas corporais. E, falando das pinturas corporais a gente entrou no orucum né, que é como os indígenas fazem a sua tinta para a sua pintura, totalmente artesanal, sem causar danos no meio ambiente, sem poluição. Outro desdobramento que eu fiz com as crianças foi a pintura indígena baseado no filme da Moana, com o personagem Maui que ele tatua no corpo deles animais do mar, do oceano, a raia, o tubarão, o golfinho, a águia. Então essa representação de animais com a pintura corporal e a valorização mesmo do meio ambiente, o quanto os nativos são vinculados à natureza, seja os elementos como a água, a fauna e a flora. Então, na pintura corporal isso apareceu [...] Mas isso em vestimenta religiosa em pintura corporal a gente já pode trabalhar, por exemplo (P2).*

*Conversando com você, me veio à possibilidade de trabalhar essa ideia do consumismo. Acho que dá para trabalhar a partir do conteúdo vestimenta religiosa, o consumismo (P3).*

*Pensando aqui dá para trabalhar sim. A vestimenta, por exemplo, é produzido de algum material, dá para trabalhar nessa parte, digamos o algodão, dá para trabalhar a origem do algodão. A gente percebe que há uma preocupação com a roupa para ir à igreja, então também dá para trabalhar a questão do consumismo no Brasil é grande e dos fiéis, que sempre querem um traje novo para ir à igreja. São exemplos, seria algo que poderia ser trabalhado (P4).*

*Sim, eu percebo possibilidade. Daí neste caso, poderíamos abordar o processo de confecção dessas vestimentas, se elas são confeccionadas industrialmente ou artesanalmente, se agride de alguma maneira a natureza, tanto no processo de confecção ou de matéria-prima, do que é extraído da natureza para a confecção dessas vestimentas (P5).*

A partir do olhar das participantes, o conteúdo “Símbolos religiosos – vestimenta religiosa”, embora não disponha de um amplo repertório de alternativas, apresenta possibilidades para que a transversalização da Educação Ambiental aconteça, podendo ser utilizado como instrumento para se discutir questões socioambientais. Já que foi apontado que as pinturas corporais realizadas pelos povos indígenas podem ser uma proposta de sensibilização às questões ambientais, além de ser possível promover a análise e a reflexão sobre a origem e a produção das vestimentas, bem como o conteúdo poderá disparar o importante debate sobre o grave problema que é o consumismo.

A proposta da professora P2 de trazer para o debate a cultura e os modos de vida dos povos originários, para a sensibilização das questões ambientais, pode trazer contribuições na formação dos estudantes, uma vez que essa abordagem não objetiva apenas trazer informações, mas formar e transformar valores. Sobre isso, Oliveira et al. (2010, p. 157) colocam em destaque o papel que a EA desempenha para essa questão:

É importante salientar o papel que tem a cumprir a Educação Ambiental no despertar para importância destas populações, de sua história, de sua cultura, visão de mundo, na construção de uma sociedade mais justa e comprometida com uma relação menos destruidora do meio ambiente.

Sauvé (2016) confirma que realmente estamos inseridos em uma sociedade cuja cultura é a do consumismo, da acumulação e dos valores pré-fabricados. Portanto, as ideias lançadas, pelas professoras P3, P4 e P5, de trazer para o debate questões de como os recursos são utilizados para a confecção das vestimentas e qual o seu impacto ambiental, poderá promover uma sensibilização que vise orientar a respeito do consumismo.

Diante dessa situação, a autora destaca que a Educação Ambiental tem a função de atuar para a mudança social, em prol de uma cultura do pertencimento e do engajamento crítico. Também afirma que “ela faz um chamado à educação econômica: aprender a utilizar responsavelmente os recursos da nossa casa de vida comum” (SAUVÉ, 2016, p. 291).

A esse respeito, Baruch de Espinosa destaca que o homem entende como sumo bem para sua vida as riquezas, as honras e os prazeres; porém, são aspectos que distraem a mente, frustram e geram sentimento de tristeza humana (SPINOZA, 2015). Portanto, essa perspectiva pedagógica, indicada pelas professoras, poderá levar o que propõe a sua doutrina filosófica, a saber: tornar o homem livre para fazer o que é melhor, o que implica em cada um se contentar com o que tem e auxiliar seu próximo (SPINOZA, 2018).

Ao seguir com o conteúdo “Ritos e rituais – adivinhatórios e de cura”, apenas a participante P1 não conseguiu evidenciar potencialidades de transversalizar a EA, conforme declarou: *“então, eu também não consegui pensar em nada concreto, fiquei pensando em alguns ritos adivinhatórios, mas não consegui fazer uma ponte segura com a EA”* (P1).

Na perspectiva de inserir as temáticas ambientais no conteúdo, as participantes P2, P3, P4, P5 e P6 destacaram as possibilidades do conteúdo:

*Aqui aparece muito a questão dos fitoterápicos, né. As questões dos benzimentos utilizando as ervas, dos benefícios dessas ervas todas que a gente encontra na natureza, que não há a necessidade de um plantio, ela está na natureza. [...] Acho que este viés de preservação das ervas, dos benefícios das ervas, das plantas que curam para várias religiões, a gente pode estar explorando com esse olhar da Educação Ambiental e daí não só na matriz indígena, mas na matriz africana a gente tem isso muito forte. Também muitos chás são consumidos pelos islâmicos, eles têm um*

*repertório de ervas muito forte. É possível sim se trabalhar com essa questão no Ensino Religioso com as turmas de 4º ano (P2).*

*Talvez ali na questão dos búzios, dá para resgatar que eles vêm do mar, que vem da natureza, que não vão mais ser utilizados. De repente, é uma sugestão e dá para pensar em atividades assim. Já nos rituais de cura, eu já trabalhei a questão dos chás e é o projeto do herbanário que temos para este ano (P3).*

*Olha, no momento, talvez dê para pensar nos rituais de cura, a exploração dos chás, as ervas que são muito consideradas pelos indígenas. Dá para pensar nesta questão dos chás naturais, explorar essas questões (P4).*

*Acho que neste caso específico, dá para aprofundar um pouco mais, porque eu acredito que nesse tipo de rito e rituais, utiliza-se bastante a questão das forças da natureza, a questão dos alimentos, plantas, ervas, a força dos ventos, a luz do sol. Enfim, eu acho que dá para explorar um pouquinho mais a questão do meio ambiente com os ritos de cura, por conta de utilizar bastante os recursos (P5).*

*Acho que nos ritos de cura, dava para pegar a questão indígena dos pajés, no uso das ervas. Até mesmo as benzedeiras, que não se encaixa em nenhuma matriz, porém elas utilizam as ervas. Então, dá para discutir que ervas são essas? De onde vêm essas ervas? São ervas da natureza. Então, acho que dá para trabalhar nessa questão (P6).*

De acordo com as ideias expressadas pelas professoras, o conteúdo “Ritos e rituais – adivinhatórios e de cura” apresenta potencialidades de inserir as temáticas ambientais. Assim, os debates desencadeados através da integração das duas áreas podem envolver os recursos da natureza utilizados nos rituais e seus benefícios, cabendo o destaque para o uso das ervas como bem natural.

As expectativas de desenvolver a transversalidade da EA nesse conteúdo encontra fundamento na declaração de Boff (2017, p. 40). Ele afirma que para a cura das doenças culturais e espirituais, ou seja, mudar nossos hábitos “temos que revisitar as fontes de sabedoria de muitas culturas da humanidade. Algumas são ancestrais e chegam pelas mais diversas tradições culturais e espirituais”.

Além disso, Sauvé (2016) chama a aten o para as propostas que permeiam a EA, entre elas, a autora destaca que a Educa o Ambiental estimula projetos de vida inovadores em todos os setores da vida humana, levantando o olhar sobre os nossos hábitos de alimenta o, o cuidado com a saúde e a análise do que subtraímos dos recursos naturais. Nesse viés, as expectativas das participantes em trazer para a sala de aula o debate sobre os benefícios das ervas podem ser uma oportunidade de produzir renova es nos estilos de vida.

No conteúdo “Linguagens sagradas – arte sagrada”, as professoras P3 e P4, no momento da entrevista, não conseguiram levantar nenhum olhar de como as

relações religiosas e ambientais poderiam ser estabelecidas a partir desse conteúdo, como podemos ver nas expressões “*arte sagrada não pensei assim*” (P3) e “*arte sagrada no momento não. Não pensei em nada possível*” (P4).

Para as demais entrevistadas, o conteúdo “Linguagens sagradas – arte sagrada” tem potencialidade para o desenvolvimento da Educação Ambiental:

*Em arte sagrada eu vejo bastante possibilidade na vertente da Educação Ambiental de patrimônio histórico cultural [...]. Outra coisa é a leitura de arte religiosa com o contexto histórico pós idade média, peste negra, coisas assim, que trazem essa lembrança da preservação e tantos outros assuntos que podem trazer a preservação, o belo da natureza (P1).*

*Acho que caberia a questão das mandalas feitas pelos monges budistas na matriz oriental, mostrando como as coisas são efêmeras, bens naturais finitos também (P2).*

*Em relação à arte sagrada, eu acho que dá para explorar mais uma vez a questão dos mitos, ou quando se fala numa prece, mantra, hino de louvor, um cântico, em que trecho, que verso que aparecem menções as questões ambientais, por exemplo, ou algum elemento da natureza, e esculturas também, o que mostram as esculturas, mostram somente questões do corpo humano ou também trazem esculturas de plantas, pinturas que trazem elementos naturais. Enfim, como que as questões ambientais estão retratadas na arte sagrada (P5).*

*Sim, em arte sagrada dá para trabalhar a questão das mandalas. Trabalhar com a produção de mandalas com elementos da natureza. Acho que fica bem legal (P6).*

A partir da compreensão das professoras, o conteúdo pode ser utilizado para introduzir reflexões e sensibilizações sobre as temáticas socioambientais. Dessa forma, o tema pode disparar a análise de como as questões ambientais estão retratadas nas artes sagradas, e se nestas há a prevalência da figura humana ou traz elementos da natureza ou elementos naturais. Também se aponta uma proposta de leitura da arte religiosa em diferentes contextos históricos, da preservação do patrimônio histórico cultural, da promoção da contemplação do belo e das memórias de preservação. Ou seja, uma análise de diferentes meios de manifestações artísticas, como a música, a pintura, a escultura e a fotografia podem ser instrumentos para promover debates socioambientais que tenham como origem o conteúdo da disciplina.

A respeito das proposições das participantes, no estudo “*Arte e Educação Ambiental como possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica*”, Silva e

Batista (2016, não p.) declaram que “tão antiga quanto a história humana, a arte surgiu ligada a manifestações religiosas primitivas”.

Os autores consideram que a arte pode contribuir para a conscientização ambiental, já que sempre se fez presente na história humana e, por se constituir das relações humanas com o mundo, ela pode estimular a partir de diferentes linguagens artísticas a formação de valores socioambientais (SILVA; BATISTA, 2016).

Os autores ainda destacam que, para a prática educativa que visa contribuir para que os sujeitos construam reflexão sobre as relações humanas com a natureza e favoreçam a ampliação do olhar sobre o pertencimento, o professor pode gerar discussões a partir de atividades lúdicas e fazer uso de diferentes recursos artísticos, como desenhos, fotos, gravuras e as mais variadas técnicas artísticas (SILVA; BATISTA, 2016). Esses aspectos se relacionam com as estratégias indicadas pelas professoras.

De acordo com o relato das professoras participantes e as considerações dos autores, é evidente que a transversalidade da EA poderá ser efetivada nas aulas de ER a partir do conteúdo “Símbolos religiosos – arte sagrada”, uma vez que a arte sempre esteve ligada às manifestações religiosas e há um amplo repertório de possibilidades a ser explorado que podem fomentar “sensibilidades afetivas e capacidades cognitivas para a leitura do mundo do ponto de vista ambiental (CARVALHO, 2012, p. 79).

#### 5.3.5 Análise dos conteúdos da turma de 5º ano

Ao prosseguir, tratamos dos conteúdos para a turma do 5º ano, como mostra o Quadro 9 (ver 3.2): “Lugares Sagrados do mundo – naturais e construídos”; “Organizações religiosas: organizações religiosas no mundo, estrutura hierárquica liderança / personalidade e sagrado feminino”; “Símbolos religiosos – animais sagrados”; “Festas religiosas populares do mundo e temporalidade sagrada”; “Ritos e rituais – mortuários e funerários” e “Linguagens sagradas – arte sagrada e textos orais e escritos”.

Da mesma forma, as professoras entrevistadas receberam o questionamento: nos conteúdos da turma de 5º ano, quais deles você percebe

potencialidades para a transversalização da Educação Ambiental e como você trabalharia este conteúdo na prática?

Porém, como é possível verificar, o conteúdo “Linguagens sagradas – arte sagrada” já foi um tema apresentado na turma de 4º ano e se mantém como conteúdo para a turma do 5º ano. Assim sendo, todas as participantes reafirmam suas respostas apresentadas no momento anterior. No qual, as professoras P4 e P6 compreenderam que não há potencialidade no conteúdo para que as temáticas ambientais sejam inseridas, e as entrevistadas P1, P2, P3 e P5 confirmam as possibilidades já discutidas. Portanto, entende-se que não há necessidade desse conteúdo ser retomado, uma vez que ele já foi avaliado.

Ao prosseguir, no conteúdo “Lugares sagrados do mundo – naturais e construídos”, a professora P6 no momento não encontrou possibilidades de aliar as temáticas ambientais ao tema: “*Não, acho que lugares sagrados no mundo também são difíceis de trabalhar a questão ambiental*” (P6).

Já as demais participantes seguiram percebendo potencialidades e algumas destacaram que ao ampliar o debate para o contexto mundial, é possível aumentar as hipóteses de estabelecer diálogos:

*Sim, o tema lugares sagrados é um tema que dá para trabalhar bastante e quando coloca o quinto ano no mundo, aí sim abre bastantes vertentes. A gente consegue até fazer comparações de diferentes lugares onde a natureza é mais sagrada, como que está esse lugar em níveis de poluição, por exemplo. Eu acho que é um tema bem interessante e consigo ver muitas possibilidades com o conteúdo lugares sagradas no mundo (P1).*

*Gosto de abordar o Monte das Oliveiras no Cristianismo, matriz Ocidental. Não fiz com tanta profundidade, mas trabalhar o que se produz a partir da oliveira e ampliar para outros alimentos que garantem a subsistência humana. Falamos das Pirâmides do Egito, com as tumbas faraônicas, que pode trazer os produtos usados na mumificação dos corpos: qual o papel do bicarbonato, onde ele também é usado na alimentação? Fizemos a observação de mumificação da maçã e percebemos impossibilidade dela servir como alimento depois disso. São alguns exemplos, eu acho (P2).*

*Aqui talvez o Rio Ganges que nós trabalhamos o ano passado e aqui surgiu uma dúvida de um aluno “por que o rio Ganges é tão sujo?” e aí a gente pesquisando e identificando os rituais de purificação, os rituais fúnebres né que acontecem no rio. Então, acho que toda essa questão levanta pros alunos “puxa vida né, é um rio curador, é um rio que tudo cura né, mas é um rio sujo. Então, é uma questão que dá para ir pensando em possibilidades (P3).*

*Essa temática dos lugares sagrados naturais é uma parte que eu trabalho muito, mostrando e explorando diferentes espaços. Eu nunca pensei, mas agora vendo, dá para mostrar diferentes espaços sagrados do mundo como eu sempre faço e depois pensar na Floresta Amazônica, que não é sagrada*

*só para os povos indígenas, mas é considerada o pulmão do mundo, como dizem, e seria muito interessante explorar isso com os estudantes (P4).*

*Em nível mundial, dá para pensar nos locais aonde eles foram construídos, se são próximos a centros urbanos ou se são áreas de preservação, se há uma maior disposição para poluir naquele lugar por concentrar um maior número de pessoas. Acho que dá para analisar esses locais e seus acessos (P5).*

Conforme já foi sendo discutido, a partir do que apontam os relatos das participantes, o conteúdo “Lugares sagrados – naturais e construídos”, que na turma do 5º ano amplia para mundo, é um tema que pode potencializar diferentes discussões que envolvam as temáticas ambientais.

De acordo com o olhar das professoras, é possível estabelecer debates que, ao serem amarrados com a EA, poderão ser capazes de promover reflexões sobre a localização e as características desses lugares considerados sagrados. Além disso, pode-se refletir sobre a poluição nesses lugares, um comparativo entre locais onde a natureza seja mais venerada, a análise da situação dos centros urbanos e das áreas de preservação ambiental em que os lugares sagrados podem estar localizados e relacioná-los com a realidade e a necessidade cotidiana.

Sobre essas hipóteses, a transversalidade da EA teria como intencionalidade construir novos sentidos para o conteúdo, no qual, para além de informar a localização desses espaços sagrados, seriam articulados saberes de modo reflexivo, relacionando as características dos lugares com a intervenção e também a atividade humana cotidiana.

Brito e Chagas (2016) indicam a importância do currículo do ER estar alinhado às experiências cotidianas e destaca o papel das práticas pedagógicas em significar os conteúdos da disciplina. Esses autores consideram que ao envolver os conteúdos em diferentes cenários, as aprendizagens se tornam significativas.

Ao discorrer sobre a aprendizagem significativa, Carvalho (2012, p. 188) assevera que “a intencionalidade pedagógica está na construção de novos sentidos e nexos para a vida”. As proposições das participantes, portanto, estaria a serviço de uma educação que religa diferentes saberes à vida (MORIN, 2015).

No conteúdo “Organizações Religiosas”, que se desdobra nos temas: organizações religiosas no mundo, estrutura hierárquica – liderança religiosa / personalidade e o sagrado feminino, as professoras P4 e P6 declararam não observar potencialidades de transversalizar a EA em nenhuma das temáticas, como

afirmam: “*não vejo nada assim no momento que dê para explorar nestes conteúdos*” (P4), e “*não, eu acho que são temas fechados e eu acho que não tem como abranger*” (P6).

Já a professora P5 declara que as abordagens se referem às mesmas possibilidades apresentadas para a turma do 4º ano: “*acho que dá para pensar no que já foi falado nos anos anteriores*” (P5). Por outro lado, as professoras P1 e P2 veem possibilidades de desenvolver propostas apenas com a temática que envolve o “sagrado feminino”, e a P3 não expressa “a temática estrutura hierárquica – liderança religiosa e personalidade”, mas apresenta propostas que envolvam o tema sagrado feminino:

*Então, como eu tinha dito né, no outro em organizações religiosas com estrutura hierárquica (liderança religiosa / personalidade) eu não consegui fazer nenhuma ponte assim. Mas, já com o sagrado feminino eu vejo bastantes possibilidades, inclusive eu gosto de estudar o sagrado feminino né, e tem um artigo, na verdade é uma dissertação de mestrado que fala sobre, eu estava lendo há pouco tempo atrás e fala sobre o sagrado feminino e a disputa do patriarcado, a inferiorização da mulher e da natureza no patriarcado, fala sobre a água, e fala bem disso, de trabalhar o sagrado feminino na conscientização do uso da água. Então eu acredito que sim, há possibilidades de desenvolver bastantes trabalhos. E outra coisa que dá também para trabalhar com o sagrado feminino, me veio em mente o filme Moana, que tem a Deusa Te Fiti, que ela é a Deusa da natureza, que quando é tirado né, o coração, ela fica revolta. É a mesma coisa que acontece com a natureza, quando a gente tira muita coisa da natureza, a gente acaba, o homem acaba pagando com os desastres naturais e tudo. Então, eu acho que dá para fazer um link bem legal do sagrado feminino, deusas, ancestrais e tudo com a natureza. Acho bem interessante (P1).*

*Estrutura hierárquica - liderança religiosa e personalidade, esse pra mim é muito complicado se tiver que fazer algo. Sagrado feminino tem algumas representações que são importantes para trabalhar, como a própria mitologia indígena com a lara – mãe da água, Iemanjá também vinculada a água, as orixás que tem relação com a fertilidade, maternidade, Ganesha que é uma representação que faz relação com o feminino e com a força do animal. O sagrado feminino a gente pode explorar mais pelo viés da maternidade, eu acho. O que uma mãe faz, a Terra é nossa mãe, o que a gente recebe dessa Mãe Terra, né. Trazer de novo a fauna, a flora, como a gente pode se apropriar desses bens sem que a gente cause danos maiores. De que forma a gente pode usufruir da Mãe Terra sem causar prejuízo, pensando da humanidade que vem depois. O sagrado feminino tem muito a ver com isso de gestação mesmo, de cuidado com o outro. Acho que essa é uma mensagem que o conteúdo sagrado feminino pode fazer em paralelo com a EA. O que eu posso fazer para que não prejudique o outro (P2).*

*O sagrado feminino dá para trabalhar no sentido de trazer a importância das mulheres. Então assim, uma aula minha foi mostrar várias personalidades, uma mãe de santo, uma de cada religião, uma de cada matriz e mostrar os feitos delas para humanidade, acho que isso mostra a igualdade né, e a importância dessas mulheres na história. Temos um costume antigo de mostrar a importância de homens criarem muitas coisas, mas acho que hoje*

*estamos resgatando muitas coisas feitas por muitas mulheres, da força da mulher, da mulher geradora da vida humana, tá para trabalhar muita coisa sim (P3).*

Como temos acompanhado, o conteúdo “Organizações Religiosas” necessita de maiores estudos para que seja pensado diferentes maneiras de inserir transversalmente a Educação Ambiental no componente curricular, limitando que, algumas participantes, no momento da entrevista, indicassem as possíveis possibilidades de práticas educativas por meio desse conteúdo. Contudo, foi possível evidenciar, como discutido anteriormente, que há hipóteses que podem ser aplicáveis, cabendo, portanto, ampliar o conhecimento das professoras para que possam vislumbrar outras estratégias.

Por outro lado, quando a ênfase é o tema “sagrado feminino”, as entrevistadas P1, P2 e P3 lançaram seus olhares e anunciaram as maneiras de como esse conteúdo pode contribuir. Dessa maneira, evidenciou-se que ricas podem ser as propostas estabelecidas e de grande valor para a formação das pessoas.

Vimos que as professoras expressaram que as discussões podem surgir a partir da reflexão sobre a inferiorização da mulher na cultura do patriarcado e a igualdade de gênero. Também podem gerar sensibilizações cuja abordagem propõe reconhecer a natureza e o planeta Terra como uma mãe, da importância da cadeia ecológica para o equilíbrio ambiental e a sustentabilidade.

A respeito das perspectivas das professoras, Boff (2017, p. 20) afirma que:

*Já não são suficientes reformas, curativos que cobrem as feridas do corpo de Gaia, mas verdadeiramente um novo **começo**. Tal inauguração exige uma nova **leitura** da (mente) da natureza e da Terra, não mais como um repositório de recursos dispostos a nosso bel-prazer, mas como um superorganismo vivo, Mãe Terra e Casa Comum. Exige também um novo **coração**; vale dizer, o resgate a inteligência cordial e sensível que nos conscientize da grave situação da Terra e da natureza e nos movem a regenerá-las e cuidar delas.*

Trazer a proposta de desenvolver uma intervenção pedagógica que viabilize levar os estudantes a verem a natureza e o planeta Terra não mais como objeto de uso e dominação mas como uma mãe, poderá levar os estudantes a ampliar seus olhares sobre as relações estabelecidas e, até mesmo, trocar de lentes.

Para Carvalho (2012), ao trocar de lentes, somos capazes de compreender a natureza como lugar de interações que compõem e sustentam a vida, e que a

partir desse olhar, nos tornarmos aptos a alcançar o entendimento do papel que cada um ocupa nas relações praticadas no presente e nas que serão estabelecidas no futuro.

Além disso, também é de conhecimento que “historicamente, construiu-se um padrão social fundamentado no patriarcado que naturalizou o doméstico como o lugar da mulher e o público como o do homem” (ONU, 2016, não p). Portanto, levantar a reflexão sobre a valorização e o respeito com as mulheres, as mulheres na história das religiões e suas contribuições para a humanidade, destacando o valor da mulher na sociedade e da descaracterização do olhar de superioridade e dominação é uma proposta pedagógica que caminha para atingir as metas da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.

As hipóteses indicadas estão alinhadas aos interesses globais, já que o plano de ação prevê no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 alcançar a igualdade de gênero e empoderar mulheres e meninas, em que se entende que a “igualdade entre mulheres e homens é uma questão de direitos humanos e também condição para e indicador de desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas” (ONU, 2016, não p.).

Sobre essas ideias, Schlögl (2009) é clara ao afirmar que a cultura escolar precisa trazer para as aulas da disciplina, mediante os conteúdos, as vozes que são ausentes. Entre elas, a autora destaca o mundo feminino. No mesmo olhar, Carvalho (2012) destaca a dimensão ambiental nas lutas sociais, em que a Educação Ambiental necessita apoiar-se em ações que tenham como metas ampliar a formação do cidadão para alcançar a justiça social.

Sendo assim, os debates possíveis que poderão surgir a partir do conteúdo, apontados pelas participantes, pode vir a ser de grande colaboração para as necessárias mudanças socioambientais.

Em relação ao conteúdo “Símbolos religiosos – animais sagrados”, todas as participantes afirmam a potencialidade do conteúdo para desenvolver a transversalização curricular da Educação Ambiental na disciplina:

*Animais sagrados eu vejo uma vertente bem grande, um vasto trabalho né. Principalmente de preservação de espécies, extinção, o que levou essas espécies a serem extintas, os sacrifícios de animais, os sacrifícios da antiguidade, os sacrifícios de hoje em dia como funciona, por que a tanto preconceito com as religiões de matriz africana que ainda realizam sacrifícios de animais e por que não havia esse preconceito, por exemplo,*

*com a religião cristã que fazia também sacrifícios de cordeiro?. A comida, o animal sagrado para uma religião é servido na mesa de outro. Então, eu acho que tem bastante pano pra manga nesse assunto (P1).*

*Ah esse conteúdo é a cara da Educação Ambiental, né. Porque quando você trabalha com os animais sagrados e a representação que eles têm, em que cada um ganha uma força, um potencial. Por exemplo, na matriz africana os animais que representam os orixás, sempre tem um que tem uma característica forte e por mais que eu não goste deste animal, ele traz um benefício para a natureza. Essa diferenciação que a gente faz entre animal doméstico que é o bonzinho e útil pra você e já o animal selvagem é o malvado, esse é um conceito é muito raso. O animal selvagem é tão útil quanto o selvagem, pertence a uma cadeia, a um ciclo no meio ambiente a gente não pode desprezar. Então, quando você trabalha com os animais sagrados, essa é uma fala minha que eu já faço sobre o cuidado e o respeito que você tem que ter com aquela vida. Então, quando você trabalha animal sagrado, não é só aquela fala “ah esse representa a fraternidade, fertilidade...”. Não, é qual é a importância desse animal e porque é que eu, mesmo não sendo daquela religião ou daquela matriz, eu devo respeito a aquele animal. O respeito às diferentes vidas mesmo acho que daí sim é muita Educação Ambiental, no sentido de cidadania, de ética, de respeito (P2).*

*Bom, animais sagrados tudo a ver né, acho que não tem nem como estar distante. A gente está sempre trabalhando a importância dos animais. Nesse momento de trabalhar animais sagrados fica bem explícito as possibilidades de trabalhar a transversalidade. Quando a gente está trabalhando a matriz oriental sobre a vaca ser sagrada, sobre o pavão ser sagrado, sobre o coelho ser sagrado, mas a gente como a carne da vaca, come a carne do coelho, retira a pena do pavão. Mas dá para refletir que “Será que isso é saudável, quando é possível usar as penas do animal?”. Em animais sagrados a transversalidade da Educação Ambiental, é um fato (P3).*

*Sim, até porque os animais sagrados precisam dos ambientes e querendo ou não, os espaços de muitos animais estão acabando. Então, é importante falar da preservação da natureza, porque muitos animais estão sendo extintos, quer seja eles sagrados ou não. Dá para discutir os animais sagrados nas diferentes religiões e depois partir para a preservação da biodiversidade bem tranquilamente (P4).*

*Bom, acho que esse é um tema que daria bastante aprofundamento. Como tinha falado, aconteceu comigo com relação aos sacrifícios de animais em algumas religiões. Então, dá para discutir como isso acontece; de que maneira acontece; se há um entendimento ou não; como isso é visto pela religião e pelas outras religiões; por que esse animal é considerado sagrado na determinada religião; quais são as características dele ou comportamento que torna esse animal sagrado; por que ele é sacrificado? qual a intenção dos sacrifícios nos rituais; de onde são naturais esses animais; será que eles correm risco de extinção ou não. Acho que a questão daria para abordar a Educação Ambiental neste conteúdo (P5).*

*Os animais sagrados, eu acho que dá para trabalhar sim. Porque a partir do momento que eu trabalho meio ambiente, o meio ambiente também são os animais. Então, eu acho que com o conteúdo animais sagrados dá para trabalhar de forma bem bacana entre o Ensino Religioso e a Educação Ambiental (P6).*

Como foi possível perceber a partir do relato das entrevistadas, o conteúdo “Símbolos religiosos – animais sagrados” apresenta uma riqueza de possibilidades, um universo de experiências que pode ser colocado em prática, permitindo assim que seja realizado um profundo debate que envolva diferentes temáticas socioambientais.

Todas as participantes declararam que é facilmente visível a potencialidade do conteúdo para a transversalização da Educação Ambiental. Nesse sentido, as professoras sugerem que, a partir desse tema, poderiam ser realizados inúmeros diálogos referente à extinção das diferentes espécies, à preservação da biodiversidade, ao papel dos animais no ciclo da vida e no equilíbrio ecológico, aos animais como alimento e recurso humano, à pecuária e, até mesmo, reflexões sobre o preconceito e a valorização das culturas dominantes.

O cenário de oportunidades apresentadas pelas participantes envolve os interesses do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 15 que discorre sobre a vida terrestre. Em seu objetivo 15.5, é enfatizada a importância de proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, no qual é considerado imprescindível “tomar medidas urgentes e significativas para reduzir a degradação de habitat naturais, deter a perda de biodiversidade e, até 2020, proteger e evitar a extinção de espécies ameaçadas” (ONU, 2015, p. 29). O que revela um conteúdo abundante para que ações educativas nas salas de aula sejam promovidas e contribuam para que o ODS 15 seja alcançado.

Para além desse debate, cabe colocar em destaque a expressão da professora P1: *“por que a tanto preconceito com as religiões de matriz africana que ainda realizam sacrifícios de animais e porque não havia esse preconceito, por exemplo, com a religião cristã que fazia também sacrifícios de cordeiro?”* (P1).

A proposta apresentada pela participante P1 salienta a importância e a necessidade de refletir com os estudantes os padrões culturais dominantes, que, por vezes, são geradores de incompreensões, preconceitos e violências. Sobre esse olhar, Schlögl (2009, p. 143) sublinha o papel e o cuidado com o tratamento dos conteúdos do ER para fazer rupturas com “a vigência da cultura hegemônica, patriarcal e carregada de preconceitos”. Para a autora, o Ensino Religioso, ao tratar da diversidade religiosa, deve se atentar para as etnias minoritárias ou sem poder.

Nessa perspectiva, é possível perceber que o conteúdo pode conduzir a indagações e sensibilizações capazes de levar os sujeitos a reconhecer,

compreender e respeitar a diversidade e, assim, construir nos indivíduos um olhar sensível para que eles se tornem aptos a romper com as barreiras do horror, da barbárie, do preconceito e da exclusão. Aspectos indispensáveis para a formação da cidadania e da cultura da paz.

Sublinha-se, portanto, o alto potencial que o conteúdo oferece para que, de forma transversal, a Educação Ambiental ocupe seu espaço nos diálogos que se realizam nas aulas de Ensino Religioso. Nos depoimentos das professoras, foi possível evidenciar que inúmeras podem ser as discussões que integrem ao tema da disciplina as questões socioambientais.

No conteúdo “Festas religiosas populares do mundo”, as professoras P3, P4 e P5 declararam que as abordagens são as mesmas apresentadas nas discussões anteriores e destacaram que o que muda é a festa religiosa a ser apresentada.

Já as demais participantes lançam novos olhares:

*Festas religiosas no mundo também abre um leque. Pensei em primeiro momento no Hanamatsuri que é uma festa ligada as flores, as cerejeiras. As festas das cerejeiras acho que dá para trabalhar a contemplação da natureza. Eu acho que dá para fazer um trabalho legal com a Educação Ambiental (P1).*

*Lembro que eu trabalhei com as crianças as festas feitas as margens do Rio Ganges e eu acho que esta questão do Rio Ganges chama muito para o conteúdo da Educação Ambiental, né. É um rio que capta tudo, energias boas, mas dejetos também, a sujeira, a poluição só é superada por causa da religiosidade que as pessoas têm, porque em sua consciência as pessoas que não tem a mesma fé, não vê o rio como ele está, como um sagrado. Então, isso é importante da gente entender por que que o Rio Ganges ainda é sagrado mesmo com a condição de insalubridade que o rio tem e o quanto a religiosidade supera essas questões (P2).*

*As festas populares religiosas no mundo dá para trabalhar a Festa de Ganesha, também trabalhar as questões de como a cidade se organiza com a limpeza, o que fazem com o lixo, a questão do rio Ganges, a questão da higiene da Índia. Essas são algumas questões que dá para trabalhar com a Educação Ambiental (P6).*

Como já apresentado anteriormente, o conteúdo “Festas populares religiosas” acompanha as turmas do 1º ao 5º ano, mudando o contexto em que elas se realizam, iniciando com uma abordagem local, depois nacional, até chegar ao cenário mundial. Dessa forma, trata-se de um tema que as participantes percebem uma ampla possibilidade de inserir diferentes temáticas socioambientais.

Nesse sentido, as professoras P1, P2 e P6 consideram que é possível desenvolver abordagens que reflitam sobre a poluição, a higiene e a organização

das cidades para a realização das festas. Além disso, as festas podem ser disparadoras de discussões que contemplem a beleza e a graça dos elementos da natureza.

Cabe destacar, na resposta da professora P1, que *“nas festas das cerejeiras acho que dá para trabalhar a contemplação da natureza. Eu acho que dá para fazer um trabalho legal com a Educação Ambiental”* (P1). Essa proposta didática pode ser próspera, pois encontra fundamento na filosofia de Espinosa que destaca a força dos afetos na vida dos seres humanos, já que, para o filósofo, “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto tantas outras não tornam sua potência de agir nem maior nem menor” (SPINOZA, 2018, p. 99).

Essa possibilidade vai ao encontro do que Elói Santos (2018b) diria que é levar a criança a uma experiência afetiva com a natureza. No qual, a autora considera que “para que se forje, se constitua uma identidade ecológica, ou do ser humano em relação com a natureza, na criança, é preciso que a ela seja ofertada a relação com a natureza como experiência afetiva” (SANTOS, E.C., 2018b, p. 55).

Ou seja, ao oportunizar a contemplação do belo como sugere a participante P1, será oportunizada uma experiência afetiva aos estudantes, estes, sensibilizados e movidos pelo encontro ou experiência afetiva, poderão direcionar sua potência de agir para a manutenção e a sobrevivência da diversidade de vida no planeta.

E mais, para a participante P2, é possível refletir sobre o impacto das religiões na vida das pessoas, já que as questões de fé muitas vezes superam a razão. Silva (2004) assevera que as religiões fazem parte da vida da aventura humana e expressa a visão de um grupo.

Ao levantar a hipótese de questionar a relação entre religião e razão, Espinosa (2018) escreve sobre a importância dos homens desfrutarem de uma vida racional, de aperfeiçoar o intelecto:

Assim, na vida, é útil, sobretudo, aperfeiçoar, tanto quanto pudermos, o intelecto ou a razão, e nisso, exclusivamente, consiste a sua suprema felicidade ou beatitude do homem. [...]. Por isso, o fim último do homem que se conduz a razão, isto é, seu desejo supremo, por meio do qual procura regular todos os outros, é aquele que o leva a conceber, adequadamente, a si mesmo e todas as coisas que podem ser abrangidas sob seu intelecto (SPINOZA, 2018, p. 205).

Ao trazer as discussões religiosas, repensadas sobre o olhar da Educação Ambiental, a professora sugere direcionar a prática educativa para uma análise reflexiva, um pensamento crítico (CHAUÍ, 2000). Ou seja, nem todo diálogo poderá ser uma fala romantizada sobre as religiões, mas, ao integrar a EA, poderão ser tecidas críticas aos sistemas de poder, uma vez que o governo da razão é que leva o sujeito a compreender a si e as relações estabelecidas.

Contudo, é importante destacar que, embora a professora tenha citado o contexto da Índia, o cenário brasileiro na atualidade escancara que este é um debate pertinente e urgente na realidade do Brasil. Portanto, o momento vivido nos faz pensar que é necessário que as escolas introduzam discussões sobre o impacto das religiões na vida das pessoas, para que elas, sob o comando do seu intelecto, tenham condições de avaliar até que ponto as crenças religiosas devam ser superiores à compreensão da realidade.

Sendo assim, foi possível evidenciar que a EA integrada ao ER pode oportunizar que os estudantes alcancem o entendimento de que “nada existe que seja mais útil ao homem, para conservar o seu ser e desfrutar de uma vida racional, do que o homem que se conduz pela razão” (SPINOZA, 2018, p. 206).

Já no conteúdo “Temporalidade sagrada”, as professoras P1, P2, P3, P4, P6 não percebem as possibilidades de inserir as temáticas ambientais. Portanto, apenas a professora P5 aponta seu olhar sobre a possibilidade de integrar as áreas:

*Em temporalidade sagrada é nos calendários das festividades religiosas. Dá para refletir quais são as festas que se enquadram nas mudanças climáticas, quais delas são realizadas por conta das mudanças climáticas ou por conta das estações do ano e quais as relações com as forças da natureza (P5).*

É possível observar que o conteúdo “Temporalidade sagrada” é um conteúdo que, inicialmente, se apresenta menos favorável a transversalização da Educação Ambiental, já que apenas a participante P5, no momento da entrevista, conseguiu levantar uma hipótese de como esse tema pode oportunizar integração entre os saberes religiosos e ambientais. Contudo, a professora expressa que as mudanças climáticas podem ser discutidas tendo como referência esse conteúdo.

A respeito da dificuldade em enxergar potencialidades nesse conteúdo específico, no Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997c) consta que há elementos do currículo que podem se desdobrar em um ou mais temas. Por isso,

esse seria um conteúdo que inicialmente necessita de maiores investigações ou, até mesmo, possa restringir os debates.

Mas, por outro lado, a hipótese lançada pela professora P5 pode ser um influente trabalho, já que a participante apontou que as temáticas sobre mudanças climáticas e forças da natureza podem ser temas agrupados ao conteúdo “Temporalidade sagrada”.

Corroboram com o possível debate indicado pela participante P5, Jacob et al. (2011) e Lima e Layrargues (2014) ao apontarem que a educação desempenha um papel fundamental mediante as implicações que as mudanças climáticas estão determinando. Os autores destacam que “as mudanças do clima são reconhecidamente um problema público mundial que diz respeito a todos os humanos” (LIMA; LAYRARGUES, 2014, p. 85) e “é uma questão de responsabilidade e cidadania global” (JACOB et al., 2011, p. 136). Jacob et al. (2011) enfatizam que é desafiador inserir o tema nas propostas pedagógicas, afirmando que há uma urgente necessidade de encontrar estratégias metodológicas para favorecer a aprendizagem e criar condições para que iniciativas caminhem para as mudanças necessárias em direção à sustentabilidade.

Contudo, vimos que a proposta apresentada pela professora é possível que a transversalidade da Educação Ambiental no conteúdo de Ensino Religioso pode caminhar para “a promoção do ensino por meio de conteúdos que levam em conta a transposição didática dos conceitos científicos e do desenvolvimento de atitudes e valores éticos e estéticos” (JACOB et al. , 2011, p. 143).

Sobre isso, é possível evidenciar que o conteúdo “Temporalidade sagrada”, acrescido pelo olhar da EA com a temática sobre as mudanças climáticas, pode ser um trabalho educativo que poderá render frutos na formação das pessoas, estando também alinhado com o ODS 13, que destaca o papel da ação contra a mudança global do clima (ONU, 2015). Ademais, a hipótese sugerida pela participante poderá ser uma possibilidade de levar os estudantes a compreender que “nenhum contrato anula a natureza” (AURÉLIO, 2009, p. XVI).

Para o conteúdo “Ritos e rituais – mortuários e funerários” a professora P6 expressou não perceber a possibilidade de estabelecer relações entre os dois saberes e afirmou que *“não, neste conteúdo não consigo perceber a junção entre a Educação Ambiental e o Ensino Religioso. Não vejo aplicação neste conteúdo”* (P6).

Todavia, as demais participantes relataram como percebem que as discussões ambientais podem ser desenroladas a partir desse conteúdo:

*Pensei que há possibilidades sim. Por exemplo, como que após os ritos né, as maneiras de não infectar o meio ambiente, fazer uma leitura sobre cemitérios terrestres, os cemitérios mais comuns, os líquidos dos corpos em contato com o meio ambiente, essa poluição. Pensei também em apresentar as mumificações. Pensei também na umbanda, com o pó de pemba né, que ele é colocado no caixão e é utilizado no rito funerário deles e nesse rito eles usaram a pemba, um calcário. Então me veio em mente associar de onde vem? Então, é mais um símbolo sagrado da umbanda que dá para fazer ligação com a EA também. Pensar nesses símbolos que eles estão tirando da natureza para esses rituais, será que eles são renováveis. Então, acho que dá para usar sim (P1).*

*Esse eu adoro trabalhar, mas é que é muito prazeroso trabalhar com esses ritos de morte, porque eu acho que todo mundo tem que entender ou poderia entender essa morte como uma transmutação, uma passagem. Na matriz ocidental, por exemplo, eu gosto de trabalhar com a questão das coroas e a gente faz coroa de flores, mas a gente confecciona as flores. Então, é importante você mostrar para as crianças qual é a representação daquilo, porque embelezar, porque perfumar, a questão da celebração da despedida dessa pessoa, essa pessoa está fazendo uma passagem. Então, quando a gente faz essa coroa, a gente faz no coletivo da turma e nesta faixa a gente indica quem que a gente acha que poderia ter feito essa passagem e a gente personifica algumas coisas ruins, por exemplo, a tristeza, a fome, a dor e no debate a gente decide a quem a gente vai ofertar aquela coroa, para eles entenderem essa ideia de que a gente pode se despedir de coisas ruins em torno deste ritual (P2).*

*Olha, a gente trabalha muito essa questão de empatia, não sei se tem a ver diretamente. Trabalho muito o cuidado com o outro. Também dá para trabalhar os diferentes ritos e rituais mortuários e funerários, mas também pensar neste corpo após a morte, os cuidados ambientais necessários. Mas agora conversando com você e pensando no cuidado com o outro enquanto está vivo, esse respeito. As doenças que levam a morte, agora temos o Coronavírus, né. Tá tudo interligado vida e morte (P3).*

*Olha, assim, de repente dá para pensar nos ritos mortuários, como estes ritos acontecem e os impactos ao meio ambiente. De repente daria para trabalhar neste sentido (P4).*

*Eu acho que este tema é bastante polêmico também, dá para entrar uma série de questões aqui. Que como se fala dos rituais mais antigos, existia a mumificação, que recursos utilizavam para isso? Qual o poder dos recursos que utilizavam para mumificar um corpo? Qual o potencial para fazer com que isso acontecesse, de conservar um corpo por muito tempo? A questão da cremação: quais os impactos que isso pode gerar na natureza? A questão dos corpos serem incinerados nas beiras dos rios, jogados nos rios a questão da poluição que isso pode causar. Também a questão dos cemitérios hoje em dia que se falam sustentáveis. De que maneira um cemitério pode ser sustentável? O que é essa questão de ser sustentável hoje em dia? A questão da derrubada das árvores com o uso da madeira para fazer as urnas/caixões. Eu acho que dá para envolver bastantes aspectos aí, nesta questão de rituais funerários. Ainda nesta questão, tem a questão que esses funerais convencionais, ainda pode se falar hoje em superlotação talvez dos cemitérios, que não haja mais lugar para enterrar as*

*peças, que há a contaminação do solo, que pode atingir os lençóis de água (P5).*

Seguindo o olhar das entrevistadas, podem ser realizadas, a partir do referencial curricular “Ritos e rituais – mortuários e funerários”, propostas que dialoguem com as questões ambientais, podendo ser inseridas reflexões sobre a empatia, o cuidado com a própria vida e com a vida do outro, as integrações que tratem do assunto vida e morte, a investigação sobre como os elementos naturais são utilizados nesses rituais, os possíveis impactos ambientais, o tratamento dado aos corpos e uma análise das condições dos cemitérios. Essas são algumas hipóteses de como este conteúdo pode viabilizar a inserção dos temas ambientais.

Considera-se importante sublinhar a declaração da participante P3 que expressou “tá tudo interligado vida e morte”. A esse respeito, Silva (2004) afirma que a questão da vida e da morte sempre foi um assunto existencial e decisivo para as religiões. Portanto, partir do conteúdo para estabelecer discussões de como viver bem, com saúde e contribuir para que os outros também vivam, poderá ser potencializado com o olhar que a Educação Ambiental pode acrescentar para o tema.

Esse diálogo pode ser entendido como de extrema importância na formação das pessoas; pois, no presente momento, a sociedade está sendo afrontada por um vírus, como apontou a professora. Isso confirma a necessidade da educação escolar atuar para o desafio de formar pessoas que priorizem a vida e não o lucro, que sejam sensíveis, solidários e empáticos consigo e com o outro.

Na obra *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*, Morin (2015, p. 25-26) declara que viver é uma aventura incerta:

Viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com crises e catástrofes pessoais e/ou coletivas. Viver é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é a nossa morte, da qual não conhecemos a data. Não sabemos onde e quando seremos felizes ou infelizes, não sabemos de que enfermidades sofreremos, não conhecemos com antecedência nossas fortunas e infortunas. Entramos em uma grande época de incertezas sobre nossos futuros, o de nossas famílias, o de nossa sociedade, o de nossa humanidade mundializada.

Diante das incertezas, Boff (2017) fala sobre a ética do cuidado, no qual o autor considera que não há vida sem cuidado: “a ética do cuidado leva a proteger,

potenciar, preservar, curar feridas passadas e prevenir as futuras. Por sua natureza, o cuidado não é uma atitude agressiva, mas amorosa e zelosa” (BOFF, 2017, p. 59).

Nesse viés, a possibilidade de desenvolver uma intervenção pedagógica partindo do conteúdo que trata da morte para o cuidado da vida pode desencadear nos estudantes um profundo processo reflexivo e chamá-los à responsabilidade de adotar atitudes que busquem perseverar na vida e isso exige “uma mudança de paradigma, uma cultura do cuidado e um sentimento profundo de responsabilidade pelo futuro comum” (BOFF, 2017, p. 68). É possível perceber, portanto, as discussões religiosas somadas às questões ambientais que poderão potencializar essa compreensão e contribuir para a construção da ética do cuidado com a vida individual e com todas as vidas que compartilham a nossa casa comum.

Além disso, a professora P2 aponta que é possível oportunizar um momento de reflexão, em que o conteúdo pode gerar um diálogo sobre as condições inadequadas presentes na realidade social, como a fome, a dor e afins. Portanto, o conteúdo pode favorecer profícuo momento de reflexão e sensibilização para os múltiplos conflitos humanitários e o papel individual e coletivo para a superação dos problemas presentes.

No conteúdo “Linguagens sagradas – textos orais e escritos”, as professoras P2, P5 e P6 reafirmam as possibilidades apresentadas anteriormente. Já as participantes P1 e P3 enxergam potencialidades, mas não conseguiram estabelecer relações práticas no momento da entrevista:

*Esse conteúdo eu acho que deve existir sim, acho que deve existir sim, mas nunca trabalhei e não consigo pensar agora (P3).*

*Os textos orais e escritos tenho essa dificuldade, a minha dificuldade é a falta de informação mesmo. Então, eu teria que pesquisar, ir em busca de uma formação, alguma coisa para conseguir fazer um trabalho bem feito, efetivar de maneira satisfatória. Mas há possibilidades também (P1).*

Ao retomarem as repostas dadas anteriormente, as professoras reafirmam a possibilidade de inserir temáticas ambientais a partir do conteúdo, podendo esta prática se efetivar, tal como quando abordado no conteúdo “mitos”. Sendo assim, ao desenvolver um trabalho a partir do tema “Linguagens sagradas – textos orais e escritos”, é possível localizar nesses textos histórias ou trechos que retratam elementos e fenômenos da natureza e, dessa forma, introduzir as questões ambientais, conforme apresenta a professora P4:

*Penso que seria possível sim. Porque na bíblia, por exemplo, existem trechos que relatam acontecimentos que se deram na natureza, como também tem a história da Arca de Noé. Estas questões ambientais dariam para explorar a partir do conteúdo. Percebo que daria para trabalhar, mas para pensar em algo, teria que estudar e pensar mais (P4).*

A respeito da possibilidade apontada pela P4, o livro *Jesus e a Terra: a ética ambiental nos evangelhos*, o bispo James Jones, envolvido com as temáticas ambientais, estudou as escrituras para saber o que Jesus teria a dizer sobre o planeta e como os evangelhos poderiam contribuir para uma ética ambiental. Nesse tear, a obra estabelece a relação dos escritos com as posições humanas e as questões socioambientais, no qual o autor destaca trechos da bíblia e os utiliza como forma de sensibilização para as diferentes problemáticas ambientais, propondo, a partir da fé cristã, que os fiéis se conscientizem da necessidade de estabelecer melhores relações com o planeta Terra.

De acordo com os relatos das participantes, mesmo sendo necessário mais tempo para pensar e que um estudo maior precisa ser realizado para relacionar o conteúdo à possibilidade de aplicação na prática, o tema oferece oportunidade de se inserir transversalmente à Educação Ambiental. Como foram expressas nas falas, muitos mitos, textos orais e escritos acontecem na natureza, envolvem elementos e fenômenos da natureza, estão localizados e relacionados ao meio ambiente; e esses aspectos podem potencializar um debate em que as questões religiosas e ambientais sejam amalgamadas.

Para encerrar essa categoria de análise, nesse estudo entendemos que existem diferentes maneiras de conceber e praticar a EA. Portanto, concordamos que, “como possibilidade de abordagem da Educação Ambiental para a integração do conhecimento, podem ser utilizadas estratégias metodológicas diversas” (PEREIRA SOBRINHO; ZANON, 2016, p. 105).

Portanto, reconhecemos que as proposições das possíveis intervenções pedagógicas indicadas pelas professoras se direcionam ao que Torales (2015, p. 272) enfatiza ao dizer que “é preciso buscar formas de organização curricular mais coerentes com o ideário ambientalista e alinhadas com uma perspectiva integrada ao currículo”, a fim que a Educação Ambiental garanta seu espaço na disciplina de Ensino Religioso.

É importante destacar que muitos autores afirmam a dificuldade em inserir transversalmente a Educação Ambiental nos currículos escolares. Para Vieira e Faria (2019), a maior provocação está no fato de que os docentes encontram dificuldades em perceber possibilidades de transversalizar a EA a partir do currículo. Também declaram que “muitos educadores não transversalizam, pois não conseguem estabelecer um diálogo entre esse campo de conhecimento e os conteúdos que constituem o currículo disciplinar” (VIEIRA; FARIA, 2019, p. 189).

A disciplina de Ensino Religioso, no entanto, a partir do esforço realizado nesta pesquisa, evidenciou que o ER pode ser uma parceira da EA na escola e que o contato com o estudo sobre diversidade de religiões, das experiências religiosas, das espiritualidades, tendo como referência os conteúdos do componente curricular, pode se integrar às necessidades e aos ideais socioambientais pela estratégia didática pedagógica da transversalidade.

Destacamos que se, por um lado, em determinados momentos, algumas participantes não se sentiram aptas a estabelecer relações, o que aqui se compreende como natural, pois a intervenção pedagógica exige formação, estudo, planejamento, materiais de apoio. Por outro, nenhum conteúdo ficou isento do reconhecimento de que há potencialidades para inserir a Educação Ambiental transversalmente nas aulas de Ensino Religioso.

Portanto, conclui-se que o empreendimento em buscar alternativas para colocar o currículo da disciplina de Ensino Religioso em movimento com as demandas da atualidade e estabelecer alianças complementares entre os conteúdos teoricamente sistematizados e as problemáticas sociais emergentes, são estratégias possíveis de serem desenvolvidas nas escolas e que podem e devem avançar.

Dessa forma, a integração dos saberes das áreas de Ensino Religioso e Educação Ambiental pode contribuir para as mudanças de paradigmas necessárias e a construção de outras filosofias de vida, a partir da compreensão e da formação de valores e atitudes mais sensíveis e conscientes do eu, do outro, do meio ambiente para um mundo mais humano, pacificado, solidário, espiritual e feliz.

Diante do que foi apresentado até aqui, acredita-se que há possibilidades de encontrar estratégias educativas para a transversalidade da EA no ER. Esse processo poderia ser desenvolvido na escola e favorecer uma aprendizagem que leve os sujeitos a avançar na compreensão da importância do bem viver compartilhado, não apenas com as diferenças religiosas, mas também com todas as

formas de vida que dividem e dependem da nossa casa comum e, assim, lograr uma nova identidade terrena, uma nova ética planetária e uma nova filosofia de vida.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os mitos, as religiões e as espiritualidades sempre fizeram e continuam a fazer parte da existência humana. No Brasil, a educação religiosa se faz presente nos contextos familiar, comunitário e social. Sendo assim, também se incorporou ao universo escolar, mais especificamente, por meio do modelo disciplinar; ou seja, o Ensino Religioso se inseriu e garantiu espaço nos currículos escolares desde a criação do sistema educacional brasileiro e permanece até hoje. Sendo uma disciplina de oferta obrigatória no Ensino Fundamental (BRASIL, 1996) que precisa ser refletida para atender ao contexto e às temáticas contemporâneas, como as questões socioambientais. Contudo, antes de tecer as considerações finais sobre a transversalização curricular da EA no ER, é importante retomar e reafirmar o contexto controverso em que esta pesquisa se insere.

O Componente de Ensino Religioso, por vezes, é pouco valorizado. O apanhado histórico realizado neste estudo reconhece que o Ensino Religioso é composto de um contexto histórico que explicita uma herança cristã, fruto do colonialismo e, até nos presentes dias, mantém raízes no cristianismo, sendo também um campo de disputas políticas e ideológicas.

A esse respeito, Brito e Chagas (2016, p. 74) afirmam “a história do Ensino Religioso (ER) no Brasil é uma história marcada por intensos debates e controvérsias”. Além dos conflitos inerentes a sua história, Santos (2018a, p. 11) afirma que “é evidente que alguns estados brasileiros tratam com descaso a disciplina, deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional”.

As participantes P1 e P3, no momento da entrevista, confirmaram os embaraços e atrelaram reflexões sobre o olhar que se tem com o Ensino Religioso. A partir dos relatos, é evidente que os conflitos e a banalização com a disciplina permanecem e marcam presença na RME de Curitiba:

*Então, eu acredito que uma das potencialidades em se trabalhar a Educação Ambiental no Ensino religioso, eu acredito que como professora é talvez, deixa eu pensar em uma palavra que eu possa usar, assim, não uma valorização maior do trabalho, mas talvez mostrar para os professores né, que o ER também faz diferença. É porque às vezes eu vejo, sinto algumas coisas assim, uns comentários “ah, você só dá aula de ER”, algumas coisas do tipo “nossa que fácil, não precisa nem planejar, né?”. É uma banalização assim do ER. Então, talvez trazendo um projeto, algum trabalho com EA,*

*mostrando né, esse trabalho na escola e tal, eu acredito que essa ponte dê mais visibilidade a disciplina e para o nosso trabalho como professora de Ensino Religioso que é um trabalho banalizado (P1).*

*Como eu te falei antes de iniciar a entrevista, na verdade o Ensino Religioso, ele já é, no Ensino Religioso já existe um problema, um olhar mais problemático para ele. Ainda a gente não está preparada, não está claro, não existe um olhar para todos os professores que atuam na rede com o Ensino Religioso. Então, o que eu vejo, eu vejo que é preciso cuidar desse olhar com o Ensino Religioso, com o professor de Ensino Religioso para depois começar a transversalizar, porque quem não tem este olhar claro com o ER, não vai começar a transversalizar os temas ambientais. Então, eu acredito que a atuação docente é um problema raiz (P3).*

As inquietações das participantes reafirmam as considerações apontadas nos resultados desta pesquisa e na percepção dos autores supracitados. Aspectos somados à ausência de estudos científicos sobre a temática, aliada à constatação de que a BNCC é o primeiro documento nacional que estabelece unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades na área do Ensino Religioso, nos confirmam que esta pesquisa está inserida num contexto de descaso e banalização. E que, mesmo sempre presente no sistema educacional brasileiro, a disciplina não é reconhecida, valorizada, sendo um componente curricular tratado com descuido pelos mais diversos setores.

Dito isso e compreendido que estamos num universo conflituoso, reafirmamos que esta pesquisa desenvolveu-se acreditando e valorizando o potencial da disciplina para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola a partir da transversalização curricular.

Contudo, tratar da transversalidade da Educação Ambiental é um desafio para as diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares. A proposta didática pedagógica transversal colocada a EA acaba por implicar em muitas dificuldades para a inserção de atividades no cotidiano escolar de maneira articulada aos conteúdos curriculares. Sobre isso, Zabala (1998) afirma que muitos são os condicionantes que interferem ou impedem a intervenção pedagógica.

Analisar o processo de transversalização curricular da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso, a partir da revisão documental e da interpretação feita pelas professoras que atuam nessa disciplina na rede pública de Curitiba, objetivo geral desta pesquisa, não foi diferente.

Com base em uma abordagem qualitativa, esta investigação levantou os dados a partir da entrevista semiestruturada realizada com seis professoras que

atuam na disciplina de Ensino Religioso na RME de Curitiba e da revisão documental do Plano Curricular de Ensino Religioso, versão 2016. Considera-se que a metodologia foi adequada, tendo em vista que, para a inserção da EA no ER, nas práticas educativas mediante a transversalidade, é necessário levantar o olhar que o docente pode atribuir aos conteúdos curriculares.

Convém sublinhar que a ausência de estudos anteriores que tratassem da transversalização da Educação Ambiental na disciplina de Ensino Religioso impossibilitou um levantamento do estado da arte dessa temática. Entende-se e considera-se que essa ausência pode estar relacionada aos conflitos que a própria disciplina carrega, já que o estudo de Junqueira (2015), citado neste trabalho, apontou que a produção de conhecimento científico sobre o ER como disciplina ainda é escasso. Aspecto somado à posição que a EA ainda ocupa na escola e pela complexidade da prática transversal podem ser elementos que justifiquem a ausência de estudos que envolvam as duas áreas de conhecimento.

Diante da ausência de um estado da arte nessa temática, o corpo bibliográfico e o esforço investigativo foram suficientes para aproximar as duas áreas e responder o problema de pesquisa deste estudo. No entanto, é importante declarar a relevância de prosseguir com pesquisas científicas sobre o tema e buscar maiores aprofundamentos no campo temático. Nesse viés, considera-se importante que os pesquisadores invistam esforços para aprofundar, qualificar e avaliar o que foi apresentado nesta pesquisa. Tendo em vista que a disciplina dispõe de um alto potencial para contribuir para o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola e, conseqüentemente, atuar concretamente na formação dos protagonistas sociais.

A partir das considerações das participantes, evidenciou-se que as temáticas ambientais estão presentes nos conteúdos de ER. Portanto, os estudos das diferentes manifestações religiosas podem se envolver em uma trama de temas contemporâneos relevantes que afetam a vida humana, a organização social e toda a cadeia ecológica. Dessa forma, a transversalidade da Educação Ambiental no componente de Ensino Religioso pode se transformar em um processo de ensino e aprendizagem que rompe com as barreiras disciplinares. Ao promover a introdução e a problematização de temas vitais, poderá trazer contribuições para que os sujeitos adquiram competências existenciais (MORIN, 2015) necessárias para a sociedade presente e futura.

Para melhor analisar o processo de transversalização curricular da EA no ER, também foi necessário identificar as dificuldades e as potencialidades para a inserção das temáticas socioambientais na disciplina. Os resultados evidenciaram que as dificuldades em integrar a EA no ER não estão relacionadas às questões específicas do componente, mas a um contexto maior que envolve uma complexidade de barreiras que precisam ser vencidas.

De acordo com o que foi relatado pelas professoras entrevistadas, as dificuldades referem-se à visão fragmentada do saber que o docente ainda carrega, aspecto que resulta em uma prática educativa mecanizada. No cotidiano das ações escolares, o professor não consegue enxergar possibilidades de refletir e organizar inovações curriculares, perpetuando uma intervenção pedagógica defasada e distante dos interesses contemporâneos.

A ausência de um aporte pedagógico no interior das escolas para auxiliar os professores também foi considerada um desafio relevante. A falta de materiais para subsidiar teórica e metodologicamente a prática educativa é outro aspecto importante a ser considerado. Mas, sobretudo, a falta de formação profissional em Educação Ambiental é o maior desafio para as participantes. Elas afirmaram que as formações da SME voltadas a trazer conhecimentos sobre as religiões e momentos formativos que tratem da necessidade da disciplina se envolver com os temas contemporâneos transversais ainda não se efetivaram.

Como se pode perceber nas afirmativas das professoras, o sistema de ensino de Curitiba ainda não investiu em diálogos que trouxessem para os professores a necessidade e a possibilidade de a disciplina assegurar o que diz as leis e diretrizes educacionais e de assumir a responsabilidade de ocupar um espaço na formação dos estudantes que vá além da compreensão da diversidade religiosa.

As declarações das professoras, ao afirmarem que as formações se restringem às informações específicas sobre as religiões, confirmam-se no documento intitulado *Ensino Religioso no Estado Laico: um desafio para o ensino fundamental*. Publicado em 2018, o escrito fornece orientações para o trabalho nas escolas públicas municipais de Curitiba. Nesse documento a SME de Curitiba afirma que tem o compromisso de qualificar os docentes que atuam nessa disciplina através de cursos e assessoramentos para a área de conhecimento. Também declara que assegura a formação continuada, “cujo principal objetivo é formar professores a ensinar a religião como objeto de estudo nas escolas públicas,

baseado no modelo das Ciências da Religião” (CURITIBA, 2018, p. 7). Contudo, esse documento, mesmo que elaborado recentemente, não faz qualquer menção sobre a importância da disciplina estar engajada com a Educação Ambiental.

Embora seja inegável o esforço que a SME de Curitiba empreende para qualificar os docentes, bem como em superar os conflitos que permeiam a disciplina, não há, de fato, nenhum indício de que haja um movimento para o desenvolvimento profissional docente no que se refere à Educação Ambiental, em especial, no caso dos professores de Ensino Religioso. No entanto, esse processo não é de total responsabilidade da SME, tendo em vista que cabe aos professores buscarem alternativas para sua formação.

Diante da relevância social sobre a temática, considera-se que a SME de Curitiba e os professores de Ensino Religioso necessitam ampliar o olhar sobre as potencialidades da disciplina, reconhecer e valorizar que, além de ensinar as diversas manifestações religiosas, a disciplina também precisa cumprir as leis e diretrizes educacionais, assegurando o direito de aprendizagem dos estudantes de aprender os problemas sociais pelo olhar que as várias disciplinas podem e devem oportunizar.

Dessa forma, entende-se que há uma necessidade da SME de Curitiba buscar estratégias para se engajar com a temática e incorporar nos processos formativos dos professores a inclusão da transversalidade da Educação Ambiental, já que para a renovação e a incorporação curricular da EA na escola, é imperativo o desenvolvimento profissional docente. Também se reconhece que os professores precisam se assumir como protagonistas nas mudanças de suas práticas pedagógicas em sala de aula, já que eles têm assegurado os 33% de hora atividade, período para que os docentes, entre outras atribuições, dediquem-se aos estudos, às pesquisas e ao planejamento das atividades que serão desenvolvidas com os estudantes, conforme declara a participante P2:

*Para a gente dar conta hoje de uma transversalidade que juntasse, né, o que a gente tem de Ensino Religioso com a Educação Ambiental, hoje a gente tem a permanência. Então, o horário de permanência e a complementação dessa permanência, que somam 33% de hora atividade, dá para você sentar e pensar sobre o seu planejamento [...] P2.*

Superados os impasses que podem dificultar ou impedir a inserção da EA no componente de ER pelo viés da transversalidade, os relatos das professoras

participantes refletem que a disciplina dispõe de um amplo potencial para que a transversalidade da EA materialize-se nas aulas de ER. Isso se justifica porque as duas áreas possuem relações e interesses que lhes são comuns. Ambas discutem questões essenciais sobre a vida humana, seu sentido e seu destino. São aspectos que podem levar os seres humanos a refletir sobre suas relações com o universo.

Ao relacionar os conteúdos da disciplina de Ensino Religioso com o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à abordagem de questões socioambientais, os relatos das participantes evidenciaram que há nesse componente curricular uma riqueza de possibilidades que podem ser desenvolvidas no cotidiano das aulas da disciplina, nas mais variadas correntes (SAUVÉ, 2005a). Estratégias que poderão transformar os conteúdos curriculares em recursos para introduzir, analisar e refletir sobre os problemas ambientais. E, assim, contribuir para a formação dos sujeitos da aprendizagem e oportunizar conhecimentos sobre a realidade para que possam ser protagonistas das mudanças sociais que são urgentes e necessárias.

Como registro, vale destacar que no mês de agosto de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba lançou as *Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental* (DCMEA). Esse documento representa um avanço para o campo da Educação Ambiental, pois legitima as ações que já são desenvolvidas nas escolas e destaca a relevância da temática ao orientar a prática pedagógica dos professores. Essas diretrizes fortalecem as possibilidades indicadas nesta pesquisa ao apontar que:

- I - De forma transversal, perpassando os campos de experiências e áreas de conhecimento.
- II – Por meio dos conteúdos presentes nos componentes curriculares.
- III – Na combinação entre transversalidade e os componentes curriculares. (CURITIBA, 2020, p. 54).

Assim, acreditamos que não é suficiente pensar somente nas especificidades dos conteúdos e desenvolver uma intervenção pedagógica sobre eles, mas oportunizar uma discussão no interior das escolas, nas salas de aula, em disciplina específica sobre todo o contexto social e histórico em que os conhecimentos são construídos. Nesse sentido, destacamos Zabala (1998, p. 159): “se não se realiza o difícil exercício de integrar e relacionar estes saberes, será

impossível que os conhecimentos possam se transformar num instrumento para compreensão e atuação na sociedade”.

A escola por intermédio da ação docente pode oferecer aos alunos, a partir da inserção da Educação Ambiental na disciplina de ER, a compreensão da complexidade do mundo em que os sujeitos estão inseridos, capacitando-os para o exercício ativo da cidadania. Portanto, a disciplina de Ensino Religioso precisa compreender e assumir a sua responsabilidade nas práticas educativas e, conseqüentemente, atuar nas mudanças sociais necessárias.

A inserção da EA no ER pela transversalidade curricular não compromete os objetivos da disciplina, ao contrário, enriquece o currículo e a prática educativa. Isso possibilita um tratamento congruente e aprofundado das questões religiosas que, religada às temáticas ambientais ou socioambientais pela transversalidade, poderá superar o tratamento meramente científico dado ao conteúdo. Este, além de promover mudanças significativas na prática educativa, poderá ser vetor de transformações na constituição das sociedades futuras.

Ao considerar que os anos iniciais do Ensino Fundamental são constituídos de cinco anos na formação dos estudantes, a disciplina precisa avançar na compreensão do seu papel na formação dos sujeitos. Depois seguir em direção à formação de uma educação que não ensina apenas conteúdos, mas também opta por levar os indivíduos, coletivamente, à reflexão do seu papel na sociedade. Isso propiciará que os estudantes construam um pensamento em que cada um se reconheça como um ser histórico, que está no mundo, está na natureza, afeta e é afetado por ela.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. J. M.; SUASSUNA, D. A formação da consciência ambiental na escola. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 15, p. 107-129, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2929/1654>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ALKIMIN, G. D. de; DORNFELD, C. B. A Educação Ambiental no Ensino Médio do município de Ilha de Solteira (SP): a visão dos coordenadores pedagógicos. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 33, n. 1, p. 269-280, jan./abr. 2016.
- AURÉLIO, D. P. Prefácio. In: SPINOZA, B. **Tratado Político**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- BAPTISTA, P. A. N. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **REVER – Revista de Estudos da Religião**, São Paulo/SP, ano 15, n. 2, p. 107-125, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/26189/18851>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- BARBOSA CUNHA, C. B; BARBOSA, C. O Ensino Religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. **Sacrilegens – Revista dos alunos de Pós-Graduação em Ciência da Religião**, Juiz de Fora/MG, v. 8, n. 1, p. 164-181, dez. 2001. Disponível em: <http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, J. V.; MOLINA, M. D.; SILVA, M. de F. da. Evoluindo com a construção de um novo conceito – Educação Patrimonial Ambiental a partir das reflexões da Educação Patrimonial e Ambiental com vistas à ampliação do campo teórico metodológico desse contexto. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v. 7, n. 6, p. 982-993, 2011.
- BECK, U. **Sociedade de risco**: rumo a uma outra modernidade. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BELGRADO. **Carta de Belgrado**. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Belgrado, Iugoslávia, 1975. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biomas/cerrado/item/8066-carta-de-belgrado>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BOFF, L. **Ética e Espiritualidade**: como cuidar da casa comum. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Decreto nº. 19.941**, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Brasília, 1931. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/438017/publicacao/15620822>. Acesso em: 18 de outubro de 2019.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a\)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a)%20a%20compreens%C3%A3o%20dos%20direitos,grupos%20que%20comp%C3%B5em%20a%20comunidade%3B&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos). Acesso em: 22 de outubro de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 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: 30 de agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília: MEC, 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: 18 de maio de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 07 de novembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em 17 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades

beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil Sustentável**: ProNEA, marcos legais e normativos. Ministério do Meio Ambiente – MMA, Ministério da Educação- MEC. Brasília, DF: MMA, 2018. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/publicacoes/educacao-ambiental/category/98-pronea.html>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRITO, J. M. da S.; CHAGAS, J. R. das. O Ensino Religioso em face da aprendizagem significativa: questões epistemológicas e pedagógicas. **Revista Imagens da Educação**, v. 6, n. 3, p. 74-83, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/29033>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARIDE GOMÉZ, J. A. (Coord.). Educación Ambiental: concepto, história y perspectivas. In: CARIDE GOMÉZ, J. A. (Coord.). **Educación Ambiental**. Realidades y perspectivas. Santiago de Compostela: Tórculo, 1991. p. 87-126.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. Tradução de Raul de Polillo. 2. Ed. São Paulo: Ed. Portico, 1969.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CAULLEY, D. N. **Document analysis in Program evaluation**. Série Paper and Report Series of the Research on Evaluation Program, n. 60. Portland, Or: Northwest Regional Education Laboratory, 1981.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

COSTA-PINTO, A. B. Aprender com Espinosa: Educação e Ambiente. In: SORRENTINO, M. **Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências**. Curitiba: Appris, 2013. p.153-169.

COSTA-PINTO, A. B. RODRIGUES L. Reflexões sobre a educação em Espinosa: a experiência do encontro com o segundo nascimento. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 1, p. 111-129, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635412>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CRUZ, L. G.; TOZONI- REIS, M. F. de C. Educação Ambiental na escola: compreendendo as agendas ambientais. In: TOZONI-REIS, M. F. de C.; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 125-139.

CRUZ, M. V. dos S. **Análise crítica dos documentos sobre a Educação Ambiental do MEC e do MMA**. 2018. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Religioso no Estado Laico um desafio para o Ensino Fundamental: orientações para o trabalho nas escolas públicas municipais de Curitiba**, 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano**. 2016. Volume 2.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais de Educação Ambiental**. 2020.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, G. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DIAS, G. **Pegada Ecológica e Sustentabilidade Humana**. São Paulo: Gaia, 2002.

DUARTE, B. A. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

DUARTE, M. de S. **Meio Ambiente sadio**: direito fundamental em crise. Juruá, 2003.

ESTOCOLMO. **Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano**. Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo, 1972. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/arquivos/estocolmo.doc>. Acesso em: 20 set. 2019.

FESTOZO, M. B.; TOZONI-REIS, M. F. de C. Ambientalização Curricular no Ensino Superior: problematizando a formação de educadores ambientais. In: TOZONI-REIS, M. F. de C.; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos**: Educação escolar, currículo e políticas públicas. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 92-108.

FERREIRA, M. L. R. Espinosa, uma filosofia da vida, uma filosofia de vida. In: SORRENTINO, Marcos. **Educação Ambiental e Políticas Públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. p. 169-190.

FERREIRA, M. L. R. "Spinoza como professor". In: TATIÁN, Diego (comp.). **Spinoza**, Octavo coloquio, Córdoba: Brujas, 2012. p. 13-22.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. M. L. M. **Bem-me-quer, malmequer**: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. 237f. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a09v44n153.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: editora DP&A. 2000. p. 17-41.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W. ; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias de**

**pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (Des) caminhos do Meio Ambiente.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação.** São Paulo: Papyrus, 1995.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R.S de C. (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-29.

GUIMARÃES, Mauro et al. Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 49-62, abr. 2009.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos.** São Paulo: Cortez, 2001.

JACOB, P. R. et al. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 46, p. 135-148, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a08.pdf>. Acesso em: 1º set. 2020.

JUNQUEIRA, S. R. A. Educação e História do Ensino Religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 5-26, jul./set. 2015. Disponível em: [http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol\\_1\\_no\\_2\\_Sergio\\_Junqueira.pdf](http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/04/vol_1_no_2_Sergio_Junqueira.pdf). Acesso: 06 jan. 2020.

JUNQUEIRA, S. R. A. **Materiais didáticos para o componente curricular Ensino Religioso visando à implementação do artigo 33 da Lei 9.394/96 revisto na Lei 9.475/97.** UNESCO. Conselho Nacional de Educação Brasileira. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2016-pdf/44061-produto-1-materiais-didaticos-para-componente-curricular-ensino-religioso-pdf/file>. Acesso em: 08 jan. 2020.

JUNQUEIRA, S. (org.). **O Sagrado: fundamentos e conteúdos do ensino religioso.** Curitiba: Ibpex, 2009.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. da C. Mapeando as Macrotendências Políticas Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PÓS – GRADUAÇÃO NO BRASIL”, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Disponível em: [https://icmbio.gov.br/educacaoambiental/imagens/stories/biblioteca/educacao\\_ambiental/Layrargues\\_e\\_Lima\\_-\\_Mapeando\\_as\\_macro-tend%C3%Aancias\\_da\\_EA.pdf](https://icmbio.gov.br/educacaoambiental/imagens/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%Aancias_da_EA.pdf). Acesso em: 09 out. 2019.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: a educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R.S. de C. (orgs.).

**Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72-103.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Dilemas de uma educação em tempo de crise. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de C. (orgs.). **Pensamento Complexo, dialética e Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 30-71.

LIMA, G. F. da C.; LAYRARGUES, P. P. Mudanças climáticas, educação e meio ambiente: para além do Conservacionismo dinâmico. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3, p. 73-88, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38108/23609>. Acesso em: 02 set. 2020.

LOPES, G. de S. C. **O desafio da transversalização do tema meio ambiente no currículo escolar:** o caso do Colégio Modelo de Itamaraju. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica no Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

LOUREIRO, C. F. B. **A Trajetória e os Fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 36, n. 1, p. 79-95, maio 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8954>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectiva de aliança contra-hegemônica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 20 set. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MAESO, B.; DE FRANÇA, M. A. Alguns elementos de Espinosa nas filosofias de Marx e Deleuze. **Cadernos Espinosanos**, n. 39, p. 125-139, 27 dez. 2018. Disponível em: [www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br). Acesso em: 29 jan. 2019.

MAIA, J. S. da S. Educação Ambiental sócio-histórica como perspectiva para a reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: TOZONI-REIS, M. F. de C.; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos:** educação escolar, currículo e políticas públicas. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 26-40.

MARTINS FILHO, L. J. Ensino Religioso e Ensino Fundamental: anos iniciais em foco. In: JUNQUEIRA, S. R. A. (org.) **Ensino Religioso no Brasil**. Florianópolis: Insular. 2015. p. 102-109.

MOREIRA, C. J.; BISPO, M. O. Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil – Alguns Fatores de Desconstrução. **Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade e Temas Contemporâneos**, v. 8, p. 49-61, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/51414/26354>. Acesso em: 17 nov. 2019.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista** (Meaningful Learning Review), v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011.

MORIN, E.; MOTTA, R.; CIURANA, Émilio-Roger. **O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2. ed ver. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E. **Meus filósofos**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NEVES, J. P; TOZONI – REIS, M. F. de C. Desafios para a inserção da educação ambiental na escola: em questão a carência formativa do professor a partir de duas pesquisas diagnósticas. In: TOZONI-REIS, M. F. de C.; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos**: educação escolar, currículo e políticas públicas. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2014. p. 58-69.

OLIVEIRA, C. T. et al. Educação Ambiental e a temática indígena na escola: para além de uma visão mítica. **REMEA- Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 25, p. 148-160, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3380/2026>. Acesso em: 07 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: [http://www.itamaraty.gov.br/images/ed\\_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf](http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf). Acesso em: 1º out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-18-liberdade-de-religiao-e-crenca/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5**: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Glossario-ODS-5.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Glossário de termos do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 14**: conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-brasil-lanca-publicacao-sobre-objetivo-global-para-proteger-oceanos-e-vida-marinha/>. Acesso em: 05 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Future of Education**: learning to become. Paris, França, 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>. Acesso em: 29 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Cultura Oceânica para Todos**: kit pedagógico. Paris, França, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263062>. Acesso em: 07 set. 2020.

PASSOS, J. D. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, L. (org.). **Ensino Religioso e formação docente**: ciência da religião e ensino religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

PEDRINI, A. G. et al. Percepções sobre meio ambiente e o mar por interessados em ecoturismo marinho na área de proteção ambiental marinha de armação de búzios, estado do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, p. 59-75, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6933>. Acesso em: 06 set. 2020.

PEREIRA SOBRINHO, O. P. G.; ZANON, A. M. Dos sentidos à abordagem integradora da Educação Ambiental no contexto formal do Ensino. **Ambiente & Educação**, Rio Grande/RS, v. 21, n. 1, p. 94-110, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6100/3984>. Acesso em: 05 de juho de 2020.

PRESTINI, S. A. M. M. **Transversalidade e Temas Transversais na formação inicial do professor de Matemática**. 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001. Disponível em: [scielo.br/pdf/er/n18/n18a12.pdf](https://scielo.br/pdf/er/n18/n18a12.pdf). Acesso em: 27 de junho de 2020.

RAMOS, E. C. **A abordagem naturalista na Educação Ambiental**: uma análise de projetos ambientais de educação em Curitiba. 2006. 241 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88656/227412.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RIO DE JANEIRO. **O Futuro que Queremos**. In: CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL. Rio de Janeiro, Brasil, 2012. Disponível em: <http://www.geovest.files.wordpress.com/2012/10/relatório-o-futuro-que-queremos.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidências: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 4, p.129-148, 2008. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/tecnica\\_coleta\\_dados.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020.

RODRIGUES, E. F. JUNQUEIRA, S.R. O Ensino Religioso no contexto da laicidade. In: Sylvio Fausto Gil Filho (org.). **Liberdade e Religião: o espaço do sagrado no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016.

SÁ, R. A.; CARNEIRO, S. M.; LUZ, A. A. A escola e os sete saberes: reflexões para avanços inovadores no processo educativo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 39, p. 159-169, jan./jun. 2013. Disponível em: [www.revistas.uneb.br](http://www.revistas.uneb.br). Acesso em: 30 maio 2019.

SANTOS, Z. C. W. N. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, E. C. dos. Estado laico, laicidade e Ensino Religioso. In: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Religioso no Estado Laico um desafio para o Ensino Fundamental: orientações para o trabalho nas escolas públicas municipais de Curitiba**, 2018a. p. 11-25.

SANTOS, E. C. dos. Decisão do STF sobre a ação direta de inconstitucionalidade da concordata entre o Vaticano e o Estado Brasileiro sobre o Ensino Religioso. In: CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Ensino Religioso no Estado Laico um desafio para o Ensino Fundamental: orientações para o trabalho nas escolas públicas municipais de Curitiba**, 2018b. p. 29-32.

SATO, M. **Educação Ambiental em tempos de pandemia**. @anped.nacional, Rio de Janeiro, 09 jun. 2020.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. de M. (orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005b. Disponível em: <https://www.foar.unesp.br/Home/projetoviverbem/sauve-ea-possibilidades-limitacoes-meio-ambiente---tipos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

SAUVÉ, L. Viver juntos em nossa terra. Desafios contemporâneos da Educação Ambiental. **Revista Contrapontos**, v. 16, n. 2, p. 288-299, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/8697/4974>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

SAWAIA, B. B. Espinosa: O precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: Isabel Cristina Moura de Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber (orgs.). **Pensar o Ambiente**: bases filosóficas para a Educação Ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2006.

SCHLÖGL, E. **Ensino religioso**: perspectivas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Curitiba: Ibplex, 2009.

SCHOLOCHUSKI, V. do C. P. **Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico**. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842\\_11791.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf). Acesso em: 11 abr. 2020.

SEPÚLVEDA, D.; SEPÚLVEDA, A. S.; FERNANDES, V. A. Ensino Religioso e Laicidade: suas implicações para a implementação da democracia nas escolas. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 154-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1829/1968>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, E. M. Religião, Diversidade e Valores Culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **REVER – Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, n. 2, p. 1-14, 2004. Disponível em: [https://www.pucsp.br/rever/rv2\\_2004/p\\_silva.pdf](https://www.pucsp.br/rever/rv2_2004/p_silva.pdf). Acesso em: 02 jan. 2020.

SILVA, R. P.; BATISTA, M. S. S. Arte e Educação Ambiental como possibilidades de desenvolvimento da consciência crítica. **Educere Et Educare Revista Educação**, v. 2, n. 22, [não paginado], jul./dez. 2016. Disponível em: [http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/search?simpleQuery+Arte+e\\_Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental&searchField+query](http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/search?simpleQuery+Arte+e_Educa%C3%A7%C3%A3o+Ambiental&searchField+query). Acesso em: 07 set. 2020.

SPAZZIANI, M. de L. A Educação Ambiental no espaço da Política Pública. In: TOZONI-REIS, M. F. de C; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos**: educação escolar, currículo e políticas públicas. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 140-156.

SPINOZA, B. **Tratado Político**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SPINOZA, B. de, 1632-1677. **Tratado da emenda do intelecto** / Espinosa. Tradução: Cristiano Novaes de Rezende. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Thomaz Tadeu. 2. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TBILISI. **Declaração de Tbilisi**. In: CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Tbilisi, Geórgia, 1977. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2019.

TEIXEIRA, L. A.; TALOMONI, J. L. Bi. Educação Ambiental e formação docente: a prática educativa ambiental como objeto de reflexão histórico-crítica. In: TOZONI-REIS, M. F. de C; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2014. p. 41-56.

THESSALONIKI. **Declaração de Thessaloniki**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE: EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA PÚBLICA PARA A SUSTENTABILIDADE. Thessaloniki, Grécia, 1997. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/legislação/item/8070>. Acesso em: 22 set. 2019.

TORALES, M. A. **A práxis da Educação Ambiental como Processo de Decisão Pedagógica**: um estudo biográfico com professores da Educação Infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil). Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2006. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/9496/b20101545.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2019.

TORALES, M. A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, volume especial, p. 1-17, mar. 2013. Disponível em: [www.seer.furg.br](http://www.seer.furg.br). Acesso em: 30 maio 2019.

TORALES, M. A. A formação de educadores ambientais e o papel do sistema educativo para a construção de sociedades sustentáveis. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 32, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5543/3451>. Acesso em: 02 maio 2019.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M. F de C; JANKE, N. Políticas Públicas para a educação no Brasil: contribuições para compreender a inserção da Educação Ambiental na escola pública. In: TOZONI-REIS, Marília F. C; MAIA, J. S. da S. **Educação Ambiental a várias mãos: educação escolar, currículo e políticas públicas**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira &Marin, 2014. p. 110-124.

TRISTÃO, M. **Educação Ambiental na Formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Anna Blume; Vitória: Facitec, 2004.

TRISTÃO, M. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 847-860, out./dez. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782013000400003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782013000400003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 07 jun. 2020.

VIANA, P. A. M. O.; OLIVEIRA, J. E. A Inclusão do tema meio ambiente nos currículos escolares. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 16, p. 1-17, jan./jul. 2006. Disponível em: [periodicos.furg.br/remea](http://periodicos.furg.br/remea). Acesso em: 15 jul. 2019.

VIEIRA, A. P. B. R.; FARIA, S. C. S. Possibilidades de uma práxis em tempos de retrocesso: um diálogo com a Educação Ambiental no âmbito escolar. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, Edição especial EDEA, n. 2, p. 184-197, 2019. Disponível em: [periodicos.furg.br/remea](http://periodicos.furg.br/remea). Acesso em: 02 ago. 2019.

YUS RAMOS, R. Temas transversais: a escola da ultramodernidade. **Pátio, Revista pedagógica**, ano 2, n. 5, [não paginado], maio/jul. 1998. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/P%C3%A1tio%20Revista%20Pedag%C3%B3gica%20-%20temas%20transversais.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em revista**, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300149&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300149&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 1º fev. 2020.

ZUBEN, R. V. **Educação e Ética Planetária no contexto da globalização**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ZUBEN,%20Reginaldo%20Von.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

WOORTMANN, Klass. **Religião e Ciência no Renascimento**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.