

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVÁI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**ELAINE TONÁ DE OLIVEIRA**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA BNCC PARA O  
ENSINO MÉDIO E OS POSSÍVEIS REFLEXOS DA SUA APLICAÇÃO  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

**ELAINE TONÁ DE OLIVEIRA**

**PARANAVÁI  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA BNCC PARA O  
ENSINO MÉDIO E OS POSSÍVEIS REFLEXOS DA SUA APLICAÇÃO  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

**ELAINE TONÁ DE OLIVEIRA**

**PARANAVAI  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE PARANAVAÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA BNCC PARA O  
ENSINO MÉDIO E OS POSSÍVEIS REFLEXOS DA SUA APLICAÇÃO  
NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada por Elaine Toná de Oliveira,  
ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da  
Universidade Estadual do Paraná – Campus de  
Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção  
do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente  
interdisciplinar.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Regina Royer

PARANAVAÍ  
2020

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

O48e Oliveira, Elaine Toná de  
A Educação ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio e os possíveis reflexos da sua aplicação no ambiente escolar / Elaine Toná de Oliveira.– Paranavaí: Unespar, 2020.  
xii, 99 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina Royer;  
Banca examinadora: Profa. Dra. María Rocio Pérez Mesa, Profa. Dra. Shalimar Calegari Zanatta.

#### Bibliografia

1. Educação Ambiental. – EA. 2. Ensino. 3. Base Nacional Curricular Comum - BNCC. I.Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 372.357

ELAINE TONÁ DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO  
E OS POSSÍVEIS REFLEXOS DA SUA APLICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Marcia Regina Royer (Orientadora) – Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaíba.

Profa. Dra. María Rocio Pérez Mesa- Universidad Pedagógica Nacional – Bogotá, Colômbia.

Profa. Dra. Shalimar Calegari Zanatta – Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranaíba.

Data de Aprovação:  
28/07/2020

Àquele que como companheiro, me apoia e caminha ao meu lado.  
Que como amigo, me aconselha e compartilha minhas alegrias e dores.  
Que como enamorado, me aceita em minha essência.  
Que como pai, é proteção, cuidado e fortaleza.  
A você Max, meu esposo,  
Dedico a concretização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Acredito que a concretização de um projeto não é resultado apenas de ações individuais. Penso que bons projetos se efetivam quando são concebidos e trilhados sob a luz de Deus e quando compartilhados com pessoas essenciais, que constituem o envolto seguro e incentivador daquele que idealiza tal projeto.

Assim, a presente dissertação de mestrado é fruto da presença de Deus que iluminou e guiou meus passos ao longo do caminho, bem como do apoio e incentivo daqueles que são essenciais em minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Marcia Regina Royer pela acolhida e confiança. Obrigada pela paciência e empenho durante todo o processo de construção desta pesquisa. Suas orientações e correções foram fundamentais para o meu amadurecimento enquanto pesquisadora e para a concretização do projeto idealizado.

Aos meus pais Cleide e Osmar que em sua simplicidade sempre incentivaram minha caminhada na construção do conhecimento.

Ao meu esposo Max que compartilhou todas as etapas dessa jornada. Obrigada por ter me apoiado diante dos momentos de ansiedade, medo, frustrações e cobranças. Agradeço por ter compartilhado este sonho comigo e pelo compromisso empenhado no cuidado de nosso filho durante minhas ausências. Obrigada por ser meu porto seguro.

Ao meu amado filho, que mesmo tão pequeno é minha inspiração e força para superar os desafios e obstáculos que surgem ao longo da caminhada.

À minha avó Ivone que foi a primeira a escolher a educação como profissão de vida. Obrigada por vibrar comigo diante de cada etapa cumprida.

À minha sogra Neide que sempre foi solícita para auxiliar no cuidado do meu filho.

A minha amiga Géssica Aida que prontamente me auxiliou na construção do *abstract* e aos meus colegas de mestrado pelas conversas, trocas de experiências, palavras de incentivo e apoio.

Aos professores do programa de mestrado pelo conhecimento e as contribuições que promoveram durante o transcorrer das disciplinas.

As professoras que fizeram parte da banca examinadora María Rocio Pérez Mesa e Shalimar Calegari Zanatta pelas contribuições.

Agradeço ainda a Larissa, secretária do Programa, pelo auxílio empenhado.

A todos vocês registro aqui meu sincero obrigada.

OLIVEIRA, Elaine Toná de. **A Educação Ambiental no contexto da BNCC para o Ensino Médio e os possíveis reflexos da sua aplicação no ambiente escolar.** 99f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Marcia Regina Royer. Paranavaí, 2020.

## RESUMO

A Educação Ambiental (EA) revela, ainda hoje, uma fragilidade diante da promoção de práticas fragmentadas, descontextualizadas e pontuais na educação formal. A coexistência das correntes conservadora e crítica da EA, somadas a deficiente formação inicial oferecida ao professor quanto aos temas ambientais, a superficialidade teórica acerca da EA, a dificuldade de seleção de materiais, além do campo de disputas no qual está inserida a escola, são apontados como os motivos para a não consolidação da EA na Educação Básica (EB) no país. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento torna-se o principal mecanismo orientador obrigatório para a EB, o que refletirá nas ações pedagógicas para a EA nos próximos anos. Observou-se uma tendência de silenciamento da EA nas versões da BNCC para Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Isto posto, o presente estudo buscou responder os questionamentos: Como está constituída a EA na BNCC para o EM? Que concepções fundamentaram sua construção? Defende uma EA conservadora ou crítica? A quem está endereçada? Poderá contribuir para a superação da visão fragmentada e reducionista acerca dos problemas socioambientais nos ambientes escolares? A pesquisa teve por objetivo analisar o conteúdo, promover reflexões e evidenciar qual o espaço e abordagem da EA na BNCC, delimitando-se ao trecho voltado ao EM. Para isso, realizou-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As palavras-chave buscadas no documento foram “educação ambiental”, “ambiental”, “conservação ambiental”, “contextualização ambiental”, “ordem ambiental”, “socioambiental”, “ética socioambiental”, “sustentabilidade socioambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “consciência socioambiental” e “sustentabilidade”. Constatou-se que o termo EA não foi mencionado nenhuma vez no recorte do documento e que as palavras-chave mais citadas contemplam as categorias socioambiental e de sustentabilidade. Comprovou-se a tendência de silenciamento da EA também na etapa do EM, demonstrando que a restrição ocorreu em todo o conteúdo da BNCC. Verificou-se uma preferência pela perspectiva da sustentabilidade em detrimento aos pressupostos da EA crítica, representando um alinhamento das políticas públicas de educação aos compromissos firmados com as organizações internacionais que conceberam o conceito de desenvolvimento sustentável. A distribuição das palavras-chave não é equitativa no documento concentrando-se nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas, demonstrando uma valorização da concepção disciplinar no tratamento da EA, fato considerado um retrocesso frente as legislações anteriores que orientam uma abordagem interdisciplinar. A BNCC para o EM revelou-se como um exemplo de conservadorismo dinâmico, por apresentar-se como um documento inovador e adequado as demandas atuais no processo formativo, porém na prática efetiva-se como um conjunto de orientações voltado a manutenção da estrutura desigual, injusta e predatória. Conclui-se que a EA é tratada de maneira limitada, ao ser entendida como um mecanismo utilitarista com a finalidade de promover atitudes conservacionistas e recursistas, o que aponta a necessidade de os educadores posicionarem-se como verdadeiros sujeitos de seu fazer pedagógico mediante uma ação reflexiva de todos os elementos que compõem o processo formativo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental; BNCC; Ensino da EA.

OLIVEIRA, Elaine Tona de. **Environmental Education in the context of BNCC for High School and the possible consequences of its application in the school environment.** 99f. Dissertation (Masters in Teaching) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Adviser: Marcia Regina Royer. Paranavaí, 2020.

## ABSTRACT

Environmental Education (EE) still reveals a weakness in the face of promoting fragmented, decontextualized and punctual practices in formal education. The coexistence of the conservative and critical currents of EE, added to the deficient initial training offered to the teacher on environmental issues, the theoretical superficiality about EE, the difficulty in selecting materials, in addition to the field of disputes in which the school is inserted, are cited as the reasons for the non-consolidation of EE in Basic Education (BE) in the country. With the approval of the Common National Curricular Base (CNCB also known as BNCC), the document becomes the main mandatory guiding mechanism for BE, which will reflect on the pedagogical actions for EE in the coming years. A tendency towards silencing of the EE was observed in the versions of the BNCC for Early Childhood Education (CE) and Elementary Education (EE). That said, the present study sought to answer the questions: How is EE established in the BNCC for High School? What are the conceptions underpinned its construction? Do you advocate a conservative or critical EE? Who is it addressed to? Can it contribute to overcoming the fragmented and reductionist view of socio-environmental problems in school environments? The research aimed to analyze the content, promote reflections and highlight what is the space and approach of EE in BNCC, delimiting the section facing the High School. For this, a content analysis was accomplished (BARDIN, 2016). The keywords searched in the document were "environmental education", "environmental", "environmental conservation", "environmental contextualization", "environmental order", "socio-environmental", "socio-environmental ethics", "socio-environmental sustainability", "sustainable development", "socio-environmental awareness" and "sustainability". It was found that the term EE was not mentioned once in the clipping of the document and that the most cited keywords include the socio-environmental and sustainability categories. The EE silencing trend was also verified in the High School stage, demonstrating that the restriction occurred in the entire content of the BNCC. There was a preference for the perspective of sustainability to the detriment of the assumptions of critical EE, representing an alignment of public education policies with the commitments made with the international organizations that conceived the concept of sustainable development. The distribution of keywords is not fair in the document, focusing on the areas of Natural Sciences and Human Sciences, demonstrating an appreciation of the disciplinary concept in the treatment of EE, a fact considered a step backwards compared to previous legislation that guides an interdisciplinary approach. The BNCC for High School has proved to be an example of dynamic conservatism, as it presents itself as an innovative and adequate document to the current demands in the training process, but in practice it is effective as a set of guidelines aimed at maintaining the uneven structure, unfair and predatory law. It is concluded that EE is treated in a limited way, when it is understood as a utilitarian mechanism with the purpose of promoting conservationist and recursive attitudes, which points out the need for educators to position themselves as true subjects of their pedagogical practice through a reflective action of all the elements that make up the formative process.

**Keywords:** Environmental Education; BNCC; EE teaching.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Número de citações das palavras-chave “educação ambiental” e da temática ambiental no trecho do documento da BNCC para o EM.....	75
Tabela 2: Distribuição das palavras-chave por área de conhecimento na BNCC, versão para o Ensino Médio.....	78
Tabela 3: Categorização das palavras-chave.....	80

## LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEAs</b>	Centros de Educação Ambiental
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>Cisea</b>	Comissão Intersetorial de Educação Ambiental
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNMA</b>	Conferência Nacional de Meio Ambiente
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>Conama</b>	Conselho Nacional de Meio Ambiente
<b>DCNEA</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
<b>EA</b>	Educação ambiental
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>FNMA</b>	Fundo Nacional de Meio Ambiente
<b>GTRs</b>	Grupos de Trabalhos Regionais
<b>IBAMA</b>	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MMA</b>	Ministério do Meio Ambiente
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEA</b>	Política Nacional de Educação Ambiental
<b>PNMA</b>	Política Nacional de Meio Ambiente
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PRONEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental 1ª edição
<b>ProNEA</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental
<b>SEMA</b>	Secretaria Especial do Meio Ambiente

**SIBEA** Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas  
Sustentáveis

**UFSC** Universidade Federal de Santa Catarina

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2. DISCUTINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>19</b>
2.1 Educação Ambiental nas políticas públicas do Brasil.....	21
2.2 Educação Ambiental na prática escolar.....	39
2.2.1 A necessidade de aprofundamento teórico sobre EA nas escolas.....	40
2.2.2 Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal.....	49
2.3 A Educação Ambiental e a formação de professores.....	59
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>70</b>
3.1 Procedimentos para a coleta de dados.....	71
3.2 Procedimentos para a análise e discussão dos dados.....	73
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>75</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O projeto de sociedade adotado na maior parte dos países do mundo, inclusive no Brasil, pautado na industrialização, no crescimento econômico e no progresso, tem se mostrado insuficiente para a promoção do bem-estar, da dignidade humana e do equilíbrio ambiental.

Diante da necessidade de compreender os problemas socioambientais em suas dimensões históricas, geográficas, sociais, políticas, econômicas e científicas surge a Educação Ambiental (EA), em 1972, durante a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente de Estocolmo.

No Brasil, a EA está prevista na Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.983/81), na Constituição Federal de 1988, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Política Nacional de EA e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, apesar da criação de documentos norteadores e das legislações vigentes, observa-se que a EA ainda não alcançou uma posição consolidada nos espaços escolares. Tal fato, pode ser evidenciado pelo desenvolvimento de práticas fragmentadas, com ações pontuais, desconexas e descontextualizadas ainda no momento atual. Consequentemente, nota-se que a adoção dessas práticas, não tem contribuído de modo efetivo para as mudanças necessárias no pensamento e atuação dos indivíduos.

Observa-se que apesar do termo EA estar consolidado na literatura e em documentos oficiais, o mesmo não ocorreu em relação a sua fundamentação teórica. Há uma diversidade de correntes que influenciam os trabalhos educacionais voltados à questão ambiental no Brasil. Tais correntes atendem a diferentes interesses e podem ser classificadas em duas grandes concepções que percorrem caminhos distintos: EA conservadora e EA crítica. As influências ideológicas presentes em cada corrente de EA orienta para uma visão diferente acerca das questões ambientais, refletindo na forma em que é entendida e praticada.

Enquanto a corrente conservadora, alicerçada na “mera transmissão de conhecimentos ecologicamente corretos” (GUIMARÃES, 2004, p. 31) promove ações “voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, muita das vezes, descontextualizada da realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas” (GUIMARÃES, 2004, p. 31), alimentando a conservação da estrutura social, econômica e política vigente. A corrente crítica, entende que “o ato de conhecer, no pensamento crítico, não é uma descrição dos fenômenos e sua sistematização[...]” (LOUREIRO, 2019, p, 86), mas “o movimento metódico de apreensão do real pela explicitação das relações que formam uma totalidade”

(LOUREIRO, 2019, p. 86), alinhada portanto, ao propósito da transformação das relações desiguais e injustas que caracterizam o modelo de sociedade adotado no Brasil e na maior parte dos países.

Portanto, as duas correntes apresentam perspectivas antagônicas frente a forma de conceber e entender os problemas socioambientais e as relações imbricadas nesse contexto, refletindo conseqüentemente no tipo de posicionamento que o sujeito irá assumir na sua ação social.

Observa-se a coexistência dessas duas concepções nos ambientes escolares brasileiros, sendo que a conservadora tem se mostrado predominante nas práticas pedagógicas (GUIMARÃES, 2004). Essa corrente por apresentar uma visão unilateral da questão ambiental (LIMA, 2004) vem sendo apontada como um dos fatores responsáveis pela fragilidade na inserção de uma EA crítica no país (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2004; LOUREIRO, 2007). Somado a esse dilema, identifica-se uma série de dificuldades que prejudicam sua efetivação nas práticas pedagógicas como, o tipo de formação oferecida ao professor, a seleção de materiais adequados, além das transformações sociais e do próprio papel da escola.

Nesse contexto, é importante destacar que o processo educativo é desenvolvido dentro de um campo político no qual se fazem presentes diversos embates. Constituídos por interesses específicos e frequentemente contraditórios representam lutas por poder travadas por diferentes seguimentos da sociedade.

Tais disputas permeiam também o contexto de elaboração e aprovação dos documentos orientadores da Educação Básica (EB). Desse modo, as concepções que embasam esses documentos orientam e influenciam as abordagens e metodologias desenvolvidas nas escolas e, conseqüentemente, as direcionam a fim de atender aos interesses do grupo dominante.

A EA, por constituir uma dimensão da educação, também é afetada por esse jogo de interesses. Logo, as concepções e direcionamentos de EA definidos nos documentos orientadores podem estar em consonância com os anseios da estrutura de dominação presente no país.

Portanto, a partir da identificação das perspectivas, endereçamentos e delineamentos dos documentos oficiais é possível perceber a(s) vertente(s) – conservadora ou crítica - que direcionam a prática da EA nos ambientes escolares.

Nesse contexto, destacamos, nesta pesquisa, a terceira versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a EB. Construída com o propósito de definir e

garantir o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes do país, tornou-se uma referência normativa para a educação formal brasileira. Assim, seus apontamentos desencadearão diversos impactos em todos os seguimentos que constituem o processo educativo do país. Dentre esses, podemos citar a adequação dos currículos que deverá ser realizado tanto nas escolas públicas como particulares, a reformulação dos programas de formação inicial e continuada dos professores, bem como nos parâmetros para a elaboração de materiais didáticos.

Devido ao papel e as mudanças que este documento irá promover em todo o processo educativo, a forma em que ocorreu a elaboração da BNCC e o texto final homologado gerou diversos debates, questionamentos e posicionamentos contraditórios quanto a proposta, conteúdo, abordagem, finalidade e aplicabilidade. Esse contexto resultou em um número expressivo de pesquisas sobre o tema. Tal fato pode ser comprovado mediante o resultado de uma busca realizada no banco de pesquisas da Capes, em abril de 2020, utilizando a sigla BNCC. O número de artigos publicados totalizou 366, as teses somaram 41, dissertações de mestrado acadêmico 193, enquanto as de mestrado profissional 148.

Nesse bojo, destacamos as pesquisas que tem como objeto de estudo a EA na BNCC. Os aspectos explorados nesses trabalhos são a forma de abordagem, a orientação quanto sua prática, além do próprio espaço reservado a EA nas versões preliminares e no documento final homologado (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020; MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019; FRIZZO; CARVALHO, 2018; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; ANDRADE; PICCININI, 2017; TONSO; WUTZKI, 2017; SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016).

Os trabalhos que buscaram mensurar o espaço reservado a EA nas versões preliminares do documento, por meio da busca do descritor “educação ambiental”, apontaram, de modo geral, uma restrição do tema (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016; ANDRADE; PICCININI, 2017; BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; FRIZZO; CARVALHO, 2018), revelando uma tendência de silenciamento da EA na política educacional recente no país.

No entanto, tais trabalhos não contemplaram todas as etapas da EB, pois foram realizados com base na versão voltada para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Isso ocorreu devido a fragmentação do documento no processo de aprovação. O texto referente as etapas da EI e EF foi aprovado em dezembro de 2017, enquanto que a parte do documento voltada para o Ensino Médio (EM) foi aprovada um ano depois, em dezembro de 2018. Esse descompasso entre as datas de homologação do documento gerou assim uma

lacuna nas pesquisas, uma vez que não foi desvelado se o processo de silenciamento se manteve também nessa etapa de formação.

Dito isso, apresentamos as inquietações que desencadearam o desejo para a realização da presente pesquisa, que estão ancoradas a quatro aspectos centrais. O primeiro remete-se ao papel primordial da EA no processo educativo. Ao afirmar seu compromisso com a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas desiguais, contraditórias e injustas, em uma organização pautada em princípios que promovam o bem-estar comum e a justiça em todas as suas dimensões. Entendemos que a missão assumida pela EA é fundamental diante da crise civilizatória vivenciada pelo mundo no momento atual, justificando a necessidade de ampliar as discussões acerca de sua finalidade para que possa realmente ser praticada.

Outro ponto está voltado a fragilidade da implantação da EA nas escolas brasileiras ainda nos dias atuais. Apesar da sua importância no processo de transformação e construção de um novo modelo de sociedade, verifica-se a continuidade de práticas estanques, orientadas por ideias conservacionistas, que não estão sustentadas em perspectivas de caráter crítico e reflexivo. Essa situação precisa ser mudada, e para isso é necessário aprofundar e disseminar o conhecimento teórico acerca da EA.

O terceiro envolve a coexistência de diferentes correntes de EA no país. Organizadas em duas frentes principais, há uma constante disputa de espaço no país das correntes conservadora e crítica, o que gera um entrave para a consolidação de uma fundamentação teórica que atenda aos anseios da transformação social.

Por fim, porém não menos preocupante, são os resultados das pesquisas realizadas acerca da EA nas versões preliminares e na versão homologada da BNCC para a EI e EF, que anunciam uma tendência de restrição e quiçá silenciamento da EA nesse documento obrigatório e de caráter orientador da EB.

A partir dos passos orientados por Bardin (2016) para proceder a análise de conteúdo buscamos responder os seguintes questionamentos: Como está constituída a EA na BNCC para o EM? Que concepções fundamentaram sua construção? Defende uma EA conservadora ou crítica? A quem está endereçada? Poderá contribuir para a superação da visão fragmentada e reducionista acerca dos problemas socioambientais nos ambientes escolares?

O objetivo dessa pesquisa é analisar o conteúdo, promover reflexões e evidenciar qual o espaço e abordagem da EA na BNCC, considerando a parte do documento direcionada para a etapa do EM. Para isso, seguimos os passos orientados por Bardin (2016) para proceder a análise do conteúdo da BNCC, etapa do EM.

A seguir, abordamos de forma breve como está estruturada a dissertação, a fim de facilitar a leitura e a compreensão acerca de sua construção.

Na primeira seção discutimos a inserção da EA nas políticas públicas brasileiras, contemplando o processo de implantação e a maneira em que é concebida nestes documentos. Tratamos também sobre a forma que EA vem sendo praticada na educação formal, identificando as fragilidades e os desafios que envolvem sua consolidação nos espaços escolares. Abordamos ainda as peculiaridades que circundam a formação dos professores no contexto da EA no país.

A segunda seção é reservada para a apresentação do delineamento metodológico da pesquisa, onde detalhamos todas as etapas que foram realizadas para alcançar os objetivos traçados. Apresenta, assim, tanto os procedimentos de coleta quanto os de análise dos resultados.

Na terceira seção discorremos sobre os resultados obtidos com a análise de conteúdo realizada no documento final da BNCC, etapa para o EM. Tratamos do espaço reservado a EA no referido recorte do documento avaliando sua consonância com o resultado de pesquisas desenvolvidas no trecho voltado para as etapas de EI e de EF. Discutimos sobre a corrente de EA que direciona a forma em que é concebida no texto, além de promover reflexões acerca dos impactos que esta referência normativa poderá causar nas ações de EA nos espaços escolares.

## **2. DISCUTINDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Esta seção é dedicada a conhecer e refletir os caminhos percorridos pela Educação Ambiental (EA) no Brasil ao longo de sua história, abrangendo tanto sua presença nas políticas públicas do país, bem como nas práticas pedagógicas.

Acreditamos que para compreender como a EA é entendida nos documentos oficiais atualmente e como vem sendo praticada nos espaços escolares é necessário tomar como ponto de partida os principais marcos legais que influenciaram a sua construção e implantação no espaço brasileiro.

A EA não foi criada por um **em** país específico. Também não reflete as necessidades de um único lugar do planeta. Ao contrário, foi concebida em meio à crise socioambiental no qual o mundo como um todo vivenciava.

Assim, apresentamos em meio a jornada brasileira de criação e execução de políticas voltadas a EA, fatos que ocorreram em escala internacional que influenciaram as ações do governo brasileiro. Entendemos que conhecer tais fatos possibilita o entendimento de forma contextualizada dos passos dados pelo país em relação a implantação da EA e por consequência seus reflexos nas ações pedagógicas. Para tanto, realizamos um levantamento dos principais eventos e debates realizados acerca da EA no mundo, enfatizando as discussões e acordos dos quais o Brasil foi participante e signatário.

Importante ressaltar que não tivemos a pretensão de realizar uma pesquisa de aprofundamento dos aspectos históricos que envolvem o surgimento, disseminação e implantação da EA no Brasil ou no mundo. O levantamento realizado buscou construir uma linha de acontecimentos que conduziram a EA ao longo de sua história até assumir a posição e abordagem característica do momento atual.

Inicialmente, apresentamos de forma sucinta como ocorreu o processo de inserção da EA nas políticas públicas brasileiras. Para isso, abordamos os principais acontecimentos que impulsionaram sua institucionalização no país, contemplando parte das conferências internacionais sobre meio ambiente, bem como eventos e ações de escala nacional que trataram da EA. Nesse propósito, mencionamos os momentos marcantes para EA no Brasil e no mundo, considerando um recorte temporal que se inicia na segunda metade do século XX até a segunda década do século XXI.

Concluimos esse item abordando o espaço reservado a EA nas políticas públicas atuais, com enfoque para aquelas direcionadas a educação formal. Tratamos sobre a forma

que a EA tem sido abordada nesses documentos por meio das contribuições de outros autores que analisaram a presença da EA no conteúdo de documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico no país.

Tendo em vista que as políticas públicas criadas refletem de forma positiva ou negativa nas práticas pedagógicas, tratamos no item seguinte da forma que a EA tem sido desenvolvida nos espaços escolares brasileiros.

Com base nas pesquisas realizadas percebemos que a EA não é concebida ou praticada de uma única forma nas escolas do país. Verificamos que a EA tem se ramificado em diferentes concepções, o que desencadeou o surgimento e disseminação de distintas correntes, que possuem princípios e propósitos específicos, por vezes antagônicos. Essa diversidade tem repercutido em práticas pedagógicas que atendem a finalidades e encaminhamentos diferentes, que geralmente não são percebidas ou identificadas pelos educadores, gerando consequentemente reflexos variados e até contraditórios sobre a formação dos sujeitos.

Diante desse contexto, sentimos a necessidade de apresentar inicialmente uma reflexão sobre o aporte teórico da EA, para alcançarmos os atributos necessários a fim de promover uma discussão fundamentada acerca de sua prática na educação formal do país. Nessa intenção, abordamos desde o sentido do próprio vocábulo até as diferentes correntes de EA que se desenvolveram no Brasil ao longo do tempo. Dialogamos com outros autores que identificaram as diversas concepções de EA presentes no país e as concentramos em duas categorias: conservadora e crítica, buscando evidenciar as influências que exercem sobre os encaminhamentos pedagógicos e no processo formativo em sua amplitude.

Ancorados a esse embasamento teórico conduzimos na sequência uma discussão acerca dos aspectos que envolvem especificamente a prática de EA dentro das escolas do país. Identificamos os tipos de ações adotadas, as dificuldades enfrentadas, bem como os equívocos cometidos perante a concepção teórica de EA. Buscamos evidenciar o escopo que origina tais características a partir das contribuições de outros autores que se dedicaram e se dedicam a esse campo de pesquisa.

Por fim abordamos a formação dos professores no contexto da EA, onde tratamos da forma em que vem sendo concebida no âmbito universitário tanto no período inicial como em ações de extensão na modalidade continuada. Também discorremos sobre o modo que é concebida e ofertada nos programas oferecidos pelos órgãos governamentais que possuem o dever de institucionalizar a EA no meio educacional. Em meio a este item apontamos os principais problemas que envolvem a formação dos educadores e, consequentemente, os

desafios a serem enfrentados neste contexto para a consolidação de uma EA crítica e transformadora na educação formal do país.

### **2.1. A Educação Ambiental nas políticas públicas do Brasil**

Há registros que a Educação Ambiental (EA) tenha sido trabalhada no Brasil antes de sua institucionalização, fazendo-se presente principalmente na ação de professores, porém tais ações teriam ocorrido de forma isolada e desarticulada (BRASIL, 2014).

A inserção da EA nas políticas públicas do país foi impulsionada pelas discussões promovidas em encontros internacionais acerca das questões ambientais que aconteceram a partir da década de 1970. Dentre esses, destacamos primeiramente a realização da Conferência de Estocolmo em 1972 na Suécia, que definiu o Plano de Ação Mundial, no qual foram estabelecidas diretrizes para a implantação da EA. Segundo Oliveira (2019) essa conferência enfatizou a importância da EA, uma vez que poderia ser entendida como uma ferramenta para mediar a relação entre “meio ambiente/natureza e educação” (p. 25).

Importante ressaltar que a realização desse evento foi impulsionada por discussões promovidas anteriormente devido a emergência do movimento ambientalista na década de 1960. Destaca-se nesse contexto o livro *Primavera Silenciosa* escrito pela bióloga e escritora Rachel Carson, publicado em 1962, que por relatar diversos problemas ambientais que estavam ocorrendo, gerou inquietações em todo o mundo (CARSON, 1962).

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu, em Belgrado (ex-Iugoslávia), o Encontro Internacional em Educação Ambiental, que estabeleceu o Programa Internacional em Educação Ambiental (PIEA) (OLIVEIRA, 2019). A Carta de Belgrado foi o documento final do encontro o qual evidenciou a necessidade de construir uma nova ética global “que reconheça e responda com sensibilidade às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza[...]” (UNESCO, 1975, p. 11). O documento afirma que a EA é o instrumento fundamental para a construção dessa nova ética (UNESCO, 1975).

Posteriormente, foi promovida a primeira Conferência Internacional de Educação Ambiental (1977), que ocorreu em Tbilisi, Geórgia, ex-URSS, culminando na elaboração da Declaração de Tbilisi, que apresentou um leque de recomendações voltadas a implantação da EA (OLIVEIRA, 2019). O documento fez um apelo aos Estados Membros para incluírem em suas políticas de educação medidas que incorporassem a EA, além de que colaborassem entre

si por meio da troca de experiências, materiais e serviços de formação que contribuíssem para sua implantação (UNESCO, 1977).

É nesse contexto que o Brasil dá seu primeiro passo em direção a institucionalização da EA com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) em 1973 (BRASIL, 2007). Outro passo importante foi a criação da sua Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Instituída pela Lei nº 6.983/81, esta pode ser considerada a precursora do processo de inserção da EA nas políticas públicas do país, uma vez que estabeleceu como um de seus princípios a oferta da EA “a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981). Destaca-se ainda, que a referida lei, além de prever a implantação da EA, a atribuiu um papel fundamental para a superação dos problemas ambientais do país (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019).

Guimarães (2013) relaciona os primeiros passos da EA no Brasil com a intensificação do movimento ambientalista no país que ocorreu na década de 1980 devido “o processo de redemocratização da sociedade brasileira e o retorno de exilados políticos que se envolveram com o movimento ambientalista no exterior” (p. 12).

Durante a década de 1980 a Comissão de Brundtland, criada pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizou um levantamento sobre a questão ambiental no mundo. O resultado dessa pesquisa foi publicado em 1987 em forma de um relatório intitulado “Nosso Futuro Comum” ou também conhecido como “Relatório de Brundtland”. Esse documento exerceu papel norteador para as conferências internacionais que ocorreram posteriormente, influenciando nos acordos e documentos elaborados nestes eventos (OLIVEIRA, 2019).

No Brasil, no mesmo ano da divulgação do relatório supracitado, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprova o Parecer 226/87, que trata da necessidade de incluir a EA nos currículos escolares. No entanto, segundo Pereira, Fontoura e Rocque (2013) sua verdadeira inclusão só será iniciada em 1991, pela Portaria nº 687.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal do Brasil, que foi responsável por um avanço significativo da questão ambiental quanto a sua presença nas políticas públicas. Tal afirmação é evidenciada frente a reserva de um capítulo específico para tratar do tema ambiente no documento. Segundo o artigo 225 da Constituição Federal (CF),

Todos têm 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).

Importante ressaltar que para assegurar o cumprimento desse direito, a CF determina várias obrigações ao poder público, dentre as quais destacamos o inciso VI, do parágrafo 1º, do artigo 225, “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Evidenciamos nesse ponto que enquanto a Lei nº 6.983/81 orientava a oferta da EA como um dos princípios necessários para superar problemas ambientais, a Carta Magna incumbe ao Estado o dever de promovê-la em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).

Portanto, a promoção da EA passa a constituir uma das obrigações do Estado, caracterizando um importante progresso frente ao processo de sua implantação no país. Considerando o espaço reservado para o tema ambiente e as incumbências dirigidas ao poder público para a garantia de um ambiente equilibrado, concordamos com Bagliano, Alcântara e Baccaro (2012) ao afirmarem que a CF de 1988 pode ser considerada “uma constituição de vanguarda em relação à questão ambiental” (p. 103).

No ano seguinte, por meio da Lei nº 7.735/89 é criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), autarquia federal, que dentre suas atribuições, seria responsável por “executar ações das políticas nacionais de meio ambiente” (BRASIL, 1989a). Importante mencionar ainda, que a lei supracitada extinguiu a SEMA que exercia anteriormente as funções relacionadas as questões ambientais.

No mesmo ano, com a Lei nº 7.797/89, é criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), “com o objetivo de desenvolver os projetos que visem ao uso racional e sustentável de recursos naturais, incluindo a manutenção, melhoria ou recuperação da qualidade ambiental no sentido de elevar a qualidade de vida da população brasileira” (BRASIL, 1989b). Assim, ambos, IBAMA e FNMA, assumiriam o propósito de fortalecer as questões ambientais, bem como de promover ações educativas (BRASIL, 2014).

A década de 1990 foi intensa quanto a ocorrência de eventos e ações voltadas ao tema ambiente tanto em escala internacional quanto nacional. Dentro desse contexto destaca-se a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que ocorreu em 1992, no Rio de Janeiro, Brasil. Durante o evento foram elaborados documentos que assumiram papel fundamental na orientação de programas e ações voltadas a EA.

Um exemplo é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, concluído e aprovado pelo Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais (ONGs) e Movimentos Sociais, que reconheceu a EA “como um

processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na mobilização e na transformação social” (BRASIL 2014, p. 16).

A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS 1995, s.p.).

O tratado ressalta, a necessidade de formar cidadãos com pensamento crítico, coletivo e solidário, que sejam orientados pelos princípios de interdisciplinaridade, multiplicidade e diversidade. Também vinculou as políticas públicas de EA como ferramenta para a efetiva promoção da sustentabilidade (BRASIL, 2007). Importante ressaltar ainda, que o documento “marca a mudança de acento do ideário desenvolvimentista para a noção de “sociedades sustentáveis”, construídas a partir de princípios democráticos em modelos participativos de educação popular e gestão ambiental” (SORRENTINO; TRAJBER, 2007, p. 21).

Paralelamente a realização da Rio-92, em parceria com o MEC, foi elaborada a Carta Brasileira para Educação Ambiental, que reconheceu “a educação ambiental como importante meio para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência e melhoria da qualidade de vida humana no planeta” (BRASIL, 2014, p. 16).

Com base nos documentos supracitados se observa que houve um reconhecimento da capacidade da EA contribuir para a formação de indivíduos que promovam práticas orientadas por 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, 2005a, p. 317).

Tal reconhecimento impulsionou a concretização de diversas ações voltadas a EA nos anos seguintes a Rio-92. Das quais citamos o 1º Encontro Nacional de Centros de Educação Ambiental (CEAs), promovido pelo MEC, em Foz do Iguaçu-PR, que gerou tanto o debate de propostas pedagógicas, quanto a apresentação de projetos e práticas desenvolvidas na EA. Tal mobilização incentivou a implantação de novos centros de EA, com o intuito de formar cidadãos aptos a promover práticas de EA no país (BRASIL, 2014).

Além do evento mencionado, cabe ressaltar, que no mesmo período, ocorreu a formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental, que tinham o objetivo de construir programas estaduais de EA.

Em 1994, é criada a primeira edição do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA<sup>1</sup>), que constitui na efetivação de uma das recomendações feitas, em 1972, pela Conferência de Estocolmo (PEREIRA; FONTOURA; ROCQUE, 2013).

O programa apresentava três funções específicas: “(a) capacitação de gestores e educadores; (b) desenvolvimento de ações educativas; e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias” (BRASIL, 2014, p. 17). Sua ação estaria mais concentrada na promoção da EA formal, ou seja, voltada ao sistema de ensino (BRASIL, 2008). Logo, o foco principal do programa era o aspecto educativo, reforçando que o trabalho pedagógico deveria ser orientado por princípios críticos e democráticos (TONSO; WUTZKI, 2017).

No ano seguinte houve a criação da Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental dentro do Conselho Nacional de Meio Ambiente (Conama), que atuou principalmente na elaboração de subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2014), que foi concretizada apenas em 1999.

Na mesma década, a EA foi incluída pela primeira vez no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal (1996-1999) (BRASIL, 2014), que estabelecia “a promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais” (BRASIL, 1996a).

Em 1996 é aprovada a Lei nº 9394/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O documento disciplina a educação escolar do país, definindo seus princípios e finalidades, direitos e deveres, forma de organização, níveis e modalidades de ensino, além de aspectos voltados aos profissionais de educação e aos recursos financeiros (BRASIL, 1996b).

Apesar do documento ser abrangente, o tema EA é pouco mencionado, aparecendo apenas em dois momentos e de forma superficial em sua redação (BRASIL, 2007). Tal fato pode representar um distanciamento da referida lei em relação aos acontecimentos voltados para a questão ambiental que estavam ocorrendo no mesmo período.

Cabe enfatizar que ao longo dos anos ocorreram várias mudanças na redação da lei supracitada, das quais destacamos as promovidas pela aprovação polêmica da Lei nº 13415/2017, que dentre outras providências alterou a LDBEN. Observamos que a nova redação restringiu ainda mais o espaço da EA, uma vez que passou a apresentar apenas uma referência quanto ao tema ambiental na LDBEN, pois revogou § 1º, do artigo 36, que

---

<sup>1</sup> PRONEA – refere-se a sigla criada na primeira edição do programa, que posteriormente foi alterada para ProNEA.

estabelecia que os currículos deveriam contemplar o “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996b).

Assim, verificamos que atualmente a EA é mencionada somente, e de forma superficial, no artigo 32, inciso II, que trata do EF, ao estabelecer que um dos objetivos da formação básica do cidadão é “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (BRASIL, 1996b). A supressão do espaço da EA na LDBEN, bem como a superficialidade de sua abordagem, constitui dois importantes aspectos capazes de evidenciar a fragilidade de sua efetiva inserção na educação formal.

Retomando a sequência de acontecimentos voltados a EA, em 1997, realizou-se a 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental, como resultado da iniciativa do Grupo de Trabalho de EA, criado no âmbito do Ministério do Meio Ambiente (MMA) no ano anterior. O evento contou com a participação de 2.868 pessoas, destas 58% representavam instituições governamentais e 44% da sociedade civil (BRASIL, 1997). O objetivo geral dessa Conferência foi “criar um espaço para reflexão sobre as práticas da educação ambiental no Brasil, avaliando suas tendências e identificando as perspectivas e estratégias futuras [...]” (BRASIL, 1997, p. 16).

As ações desenvolvidas durante a Conferência foram organizadas em torno de cinco eixos:

1. Educação Ambiental e as Vertentes do Desenvolvimento Sustentável:  
Educação Ambiental e a Agenda 21;  
Educação Ambiental não Formal.
2. Educação Ambiental Formal: Papel e Desafios:  
Metodologias;  
Capacitação.
3. Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental (Metodologia e Capacitação):  
A Educação Ambiental e o Setor Produtivo;  
A Educação Ambiental, Participação Popular e Cidadania.
4. Educação Ambiental e as Políticas Públicas:  
Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA;  
Políticas Urbanas, Recursos Hídricos, Agricultura, Ciência e Tecnologia.
5. Educação Ambiental Ética e Formação da Cidadania: Educação, Comunicação e Informação da Sociedade:  
Os Meios de Comunicação;  
Os Processos de Informação e Organização da Sociedade (BRASIL 1997, p. 17).

Os eixos supramencionados foram trabalhados em Grupos de Trabalhos Regionais (GTRs), sendo compostos por representantes de todos os Estados do país, totalizando 14 integrantes em cada grupo. A síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos GTRs ao longo da

Conferência culminou na elaboração de um documento nacional, denominado “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, que apresentou um bojo de sugestões capazes de dar suporte para a criação de diretrizes políticas para a EA no país (BRASIL, 1997). Importante destacar que o documento considerou ainda as recomendações de Tbilisi, as orientações da Agenda 21 (Rio-1992), o ProNEA, os documentos elaborados pelo Conama, além dos resultados do IV Fórum de EA (BRASIL, 1997). O documento produzido seguiu basicamente duas vertentes:

I) o levantamento dos problemas, expressando um diagnóstico da situação da educação ambiental no país; II) as recomendações para educação ambiental no Brasil, visando à melhoria qualitativa dos processos de educação ambiental, ao mesmo tempo em que fornecem subsídios para decisões políticas na área (BRASIL 1997, p. 18).

A referida declaração destaca diversos desafios da EA formal para aquele período, dos quais destacamos:

- O modelo de educação vigente nas escolas e universidades responde a posturas derivadas do paradigma positivista e da pedagogia tecnicista que postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas, o que se constitui um empecilho para a implementação de modelos de educação ambiental integrados e interdisciplinares.
- As políticas públicas de educação do país não atendem ao contexto sócio-político-econômico onde está inserida a escola, o que acarreta a má qualidade no processo de ensino e aprendizagem e na desvalorização do magistério.
- A deficiência e falta de capacitação dos professores na área e a carência de estímulos, salariais e profissionais.
- A ausência de uma política nacional eficaz e sustentada que promova a capacitação sistemática dos responsáveis pela educação ambiental formal.
- A falta de material didático adequado para orientar o trabalho de educação ambiental nas escolas, sendo que os materiais disponíveis em geral, estão distantes da realidade em que são utilizados e apresentam caráter apenas informativo e principalmente ecológico, não incluindo os temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental.
- A ausência de uma visão integrada que contemple a formação ambiental dos discentes e a inclusão das questões éticas e epistemológicas necessárias para um processo de construção de conhecimento em educação ambiental (BRASIL 1997, p. 21).

Os problemas citados ultrapassaram o contexto da Conferência realizada em 1997 e infelizmente se fazem presentes no momento atual. A persistência desses desafios gera conseqüentemente uma fragilidade quanto a sua implantação na educação formal. O que pode ser constatado diante da permanente existência de diferentes concepções sobre EA, além da continuidade de uma formação deficiente do professor e da dificuldade em selecionar

materiais no país (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; TONSO; WUTZKI, 2017; SORRENTINO, 2006).

Com o intuito de apontar caminhos para a superação dos problemas diagnosticados, a Declaração definiu uma série de recomendações direcionadas às políticas públicas, à esfera orçamentária, à formação de professores, bem como para a elaboração de materiais didáticos (BRASIL, 1997).

Dentre as recomendações destacamos a que orienta a conversão da EA como eixo norteador dos temas transversais previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a implementação deste documento nos Estados e municípios (BRASIL, 1997).

Os PCNs foram elaborados a fim de subsidiar o trabalho pedagógico nos ambientes escolares. Para isso, apontavam “procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo [...]” (BRASIL, 2007, p. 14).

A EA foi contemplada no documento dentro do tema transversal meio ambiente. Importante esclarecer que os temas transversais foram apresentados como “um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar comum a todas” (BERNARDES; PRIETO; 2010, p. 180). Assim, o documento orienta que a EA seja trabalhada em todas as disciplinas, buscando a valorização de decisões e ações coletivas a fim de superar “o fracionamento do saber” (BRASIL, 1998, p. 193).

Ao ser entendida como tema transversal a EA deveria transitar pelo o currículo como um todo, “reforçando o seu caráter interdisciplinar e incitando a uma abordagem integrada e contínua, contrariando a abordagem conteudista e reducionista do paradigma racionalista cartesiano, vigente nas escolas da época” (PEREIRA; FONTOURA; ROCQUE, 2013, p. 180).

Salientamos que os PCNs reconheceram a EA como um “meio indispensável para conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade/natureza e soluções para os problemas ambientais” (BRASIL, 1998, p. 181), e destacaram ainda a urgência de sua implantação no país.

Percebemos, assim, que o conteúdo da “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, está alinhado com o texto dos PCNs aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que a implantação do documento orientador foi apontada como

uma das recomendações da declaração para superar os problemas anteriormente diagnosticados.

Segundo Bernardes e Prieto (2010), os PCNs sobre Meio Ambiente pode ser considerado o principal referencial de EA para a EB. No entanto, apesar da importante função que o documento preconizava, verifica-se uma pequena utilização, pois como afirma Pereira, Fontoura e Rocque (2013, p. 187) “o que ocorre, na maioria das vezes, é uma abordagem equivocada, que não atende aos seus princípios básicos – a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos de forma crítica – além de ser uma atuação isolada”. Oliveira (2019) acrescenta que o material recebeu uma quantidade e variedade significativa de críticas, principalmente quanto a característica generalista do texto, o que dificultou sua aplicabilidade na escola.

Em escala internacional ocorreu, em 1997, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Tessaloniki, Grécia. Nesse evento foi reforçada a necessidade de “se articularem ações de EA baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares” (BRASIL, 2007, p. 12-13). A declaração produzida nessa conferência apontou uma série de dificuldades que permeavam a implantação da EA no planeta. Diante desses fatores, a conferência elaborou um conjunto de recomendações, dentre as quais destacamos a necessidade dos governos assumirem os compromissos firmados, a elaboração de planos educacionais, destinação de recursos financeiros, o ajuste dos currículos escolares, treinamento de professores e apoio de pesquisas voltadas a metodologias de ensino interdisciplinar (UNESCO, 1997).

Assim, observamos que apesar da EA ser discutida oficialmente desde 1972 em escala mundial, ainda em 1997 foram apontados desafios cruciais para sua efetiva implantação em todo o mundo.

Seguindo a mesma perspectiva, ao analisar o caso brasileiro, percebemos que apesar do tema EA permear discussões no país desde meados da década de 1970 e sua prática ser apresentada como dever do Estado na CF de 1988, foi apenas em 1999 que foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Após seis anos de tramitação ocorre a aprovação da Lei nº 9795, que “regulamentou tanto o artigo 9 da lei de 1981, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente, como o artigo 225 da Constituição Federal de 1998” (BRASIL, 2008, p. 32).

Evidenciamos que a referida lei reconheceu a EA como “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os

níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999, p. 1).

Ressaltamos ainda que a PNEA, concebe, institucionalmente, a EA como

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).

Também definiu a responsabilidade dos diferentes segmentos para a implantação da EA no país, abrangendo o poder público, instituições educativas, órgãos do Sistema Nacional de Meio Ambiente, meios de comunicação de massa, empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, a sociedade como um todo (BRASIL, 1999). Além de enfatizar a questão metodológica da interdisciplinaridade, constituindo, assim, um verdadeiro “roteiro para a prática da educação ambiental” (SORRENTINO et al., 2005, p. 290).

No entanto, a regulamentação da Lei nº 9795/99 só ocorreu, em 2002, por meio do Decreto nº 4.281, que instituiu a PNEA e criou o Órgão Gestor responsável por esta política, indicando para esta função dois ministérios: MEC e MMA. Cabe destacar que o referido decreto, em consonância com legislações anteriores, estabeleceu a inclusão da EA em todos os níveis e modalidades de ensino, integrando-a “às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente”, além de prever a “adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores” (BRASIL, 2002).

Destarte, a presente lei foi considerada um “divisor de águas” para a EA no país, pois foi a partir de sua promulgação que o tema é integrado à política pública brasileira (BRASIL, 2008). Neste ponto, cabe ressaltar que sua inserção como política pública ocorre de duas formas: “como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova” (SORRENTINO et al., 2005, p. 290).

A regulamentação da PNEA foi responsável por impulsionar passos importantes em direção a estruturação de secretarias e órgãos que viessem a criar e executar ações voltadas a EA no país. Dentre os quais podemos citar a criação da Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (Cisea), no MMA, e a instalação oficial do Órgão Gestor da PNEA, que ocorreu numa parceria entre MMA e MEC, em 2003 (BRASIL, 2014).

Nos anos 2000 a EA é inserida pela segunda vez no PPA (2000-2003), porém de forma mais específica, na dimensão de um Programa “identificado como 0052– Educação

Ambiental, e institucionalmente vinculado ao Ministério do Meio Ambiente” (BRASIL, 2014, p. 18).

Na década de 2000 ocorreu a I Conferência Nacional de Meio Ambiente (CNMA), Conferência Internacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, o Fórum Brasileiro de EA, além do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental (BRASIL, 2014). Esses eventos promoveram importantes discussões acerca da EA, o que gerou avanços quanto a ampliação e aprofundamento da temática.

No campo educacional tivemos a inserção da EA no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10172/2001, como tema transversal para o EF e EM (BRASIL, 2007).

Também observamos nesse período uma nova inserção da EA no PPA (2004-2007), no qual o programa passa a ser denominado de “Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis”, bem como do lançamento do novo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2014).

Guimarães (2013), menciona que no decorrer dos anos 2000 outras ações foram desenvolvidas. No âmbito do MMA é citada a implantação do “Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA); a formação de coletivos educadores; Municípios Sustentáveis e seus educadores ambientais populares” (p. 14). As ações promovidas pelo MEC se referem ao programa “Vamos cuidar do Brasil com as escolas; a formação das Com-vidas nas escolas; as Conferências de Meio Ambiente promovidas pelo Órgão Gestor do ProNEA [...]” (p. 14).

Em 2012, o país sediou um novo evento internacional voltado a questão ambiental. No Rio de Janeiro ocorre a Rio+20, uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, que recebeu esse nome para marcar os vinte anos da realização da Rio-92. O evento foi organizado em torno de dois temas principais: “A economia verde no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza; A estrutura institucional para o desenvolvimento sustentável” (RIO+20).

A Rio+20 não teve a EA como tema central em suas discussões, porém foi abordada em reuniões que ocorreram paralelamente a Conferência. Um exemplo é a II Jornada Internacional de Educação Ambiental, promovida na Cúpula dos Povos, que discutiu e lançou “a Rede Planetária de Educação Ambiental, como parte da implantação do Tratado de EA” (BRASIL, 2014, p. 21).

Apesar da EA não ter sido contemplada como tema principal no evento internacional, para o Brasil, o ano de 2012 foi significativo para a temática. A Resolução CNE/CP nº 02 de

15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), com os seguintes objetivos:

- I - Sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;
- 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;
- III - Orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- IV - Orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados (BRASIL, 2012, p. 2).

As DCNEA foram construídas considerando as definições e orientações estabelecidas em legislações anteriores (CF de 1988, Lei nº 6938/81, Lei nº 9394/96 e Lei nº 9795/99), mencionadas acima. Portanto, reafirmam determinações expostas em outros momentos e orientam que EA nas instituições de ensino deve contemplar:

- I - abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social;
- II - abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas;
- III - aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual;
- IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;
- V - estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 4).

Constatamos assim, que as DCNEA assumem a posição de um documento referencial para a EA, pois reforça sua obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades de ensino, apresenta seus objetivos e princípios, além de abordar a forma que deve ser contemplada nos currículos. Importante ressaltar que o documento coloca a EA em posição de

destaque frente ao seu papel na formação de indivíduos de pensamento crítico e reflexivo, para assim serem capazes de atuar mediante princípios que combatam as relações de dominação e exploração que dominam o contexto atual (BRASIL, 2012).

Ainda, em 2012, a EA alcançou mais uma conquista em relação a ampliação de seu espaço e reconhecimento de sua importância na esfera educacional, pois foi inserida como conteúdo obrigatório nos currículos na LDBEN.

A partir dos acontecimentos e marcos legais apresentados, podemos perceber, que a EA foi conquistando importante espaço e legitimidade nas políticas públicas brasileiras ao longo dos anos. Tal avanço esteve diretamente relacionado as lutas dos educadores ambientais e à participação do país em eventos internacionais, dos quais firmou acordos e compromissos voltados para sua implantação.

Contudo, esse movimento de expansão da EA no país começou a sofrer limitações. Nota-se a partir da segunda década do século XXI, se inicia um processo de “silenciamento” da EA nas políticas públicas do Brasil (FRIZZO; CARVALHO, 2018).

A restrição da EA começa a ser estabelecida com a aprovação do PNE (2014-2024), uma vez que o documento não faz nenhuma menção do descritor “educação ambiental” em sua redação (FRIZZO; CARVALHO, 2018).

O PNE, aprovado pela Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, apresenta um total de 20 metas para a educação brasileira. De acordo com o documento, essas metas têm a função de direcionar as ações das unidades federativas e da sociedade civil, a fim

de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 2015, p. 11).

Importante ressaltar que a elaboração e aprovação do texto do PNE (2014-2024) ocorreu após a realização de duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), sendo que a primeira ocorreu no ano de 2010 e a outra em 2014.

O documento final da CONAE de 2010 (p. 7) apresentou “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade”.

Seguindo a mesma perspectiva, o documento final da CONAE de 2014 (p. 8) esclareceu que a conferência “teve como propósito contribuir com a política nacional de

educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino”.

Os documentos citados apresentaram os problemas que envolviam/envolvem a educação do país, além dos aspectos que deveriam ser contemplados no novo PNE a fim de superar tais desafios. Nesse sentido, o conteúdo do texto do PNE (2014-2024), deveria estar atrelado aos documentos produzidos pelas duas CONAE realizadas previamente.

No entanto, como abordado por Frizzo e Carvalho (2018), quanto a EA houve discrepância entre os três documentos, uma vez que o texto do PNE não seguiu os apontamentos realizados pelas duas CONAE.

Os autores chegaram a essa conclusão após a realização de um levantamento dos descritores “educação ambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “sustentabilidade ambiental” e “sustentabilidade socioambiental” no documento final da CONAE de 2010 e de 2014, bem como no texto do PNE (2014-2024).

O resultado da pesquisa revelou que os documentos das duas CONAE contemplaram todas as referências procuradas. Ademais, demonstrou que houve um crescimento no número de aparições dos descritores ao comparar o documento produzido na conferência de 2010 com o da conferência de 2014.

Todavia, tal constatação não se repetiu ao realizar a mesma pesquisa no documento do PNE (2014-2024), uma vez que o número de citações foi inferior se comparado aos documentos produzidos pelas CONAE (FRIZZO; CARVALHO, 2018). Além de não contemplar o descritor “educação ambiental” em nenhuma parte do documento, como mencionado anteriormente. Logo, isso revela que o texto do PNE (2014-2024) não está condizente com as contribuições realizadas pelas conferências, posicionando-se de forma contrária ao seu conteúdo (FRIZZO; CARVALHO, 2018).

Observa-se nesse momento o início de um processo de supressão da EA nos documentos oficiais educacionais no país, ignorando orientações anteriores quanto a sua obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

No ano seguinte, em 2015, em consonância com o PNE, inicia-se o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, cujo objetivo era definir e garantir o conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes do país.

A ideia de criar um currículo comum para a EB não é algo novo na legislação brasileira, uma vez que a CF de 1988 previa esta iniciativa, bem como a LDBEN de 1996 que também apontava para esta necessidade.

Importante ressaltar que o documento da BNCC passou por várias etapas até alcançar a sua aprovação, tanto que a versão aprovada para a EI e EF (séries iniciais e finais) ocorreu em 2017 enquanto que a parte voltada ao EM teve sua aprovação apenas em 2018.

A construção da BNCC envolveu dois momentos de consulta pública. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta de toda a sociedade civil e ocorreu entre outubro de 2015 a março de 2016. As contribuições realizadas geraram a segunda versão do documento que também foi disponibilizada para consulta pública, embora nesse momento apenas para os educadores, abrangendo o período de junho a agosto de 2016. Após as contribuições realizadas, é apresentada a terceira versão do documento, em abril de 2017, que após as audiências com CNE, foi aprovada em 15 de dezembro de 2017 para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018 houve a homologação do texto referente a etapa do Ensino Médio (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM).

De caráter normativo, o documento passa a ser uma referência curricular para todo o país. Prevê as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a EB, resguardando o direito de ser complementada com as especificidades regionais (BRASIL, 2018). O conteúdo da BNCC compreende assim a 60% dos conhecimentos básicos, reservando 40% para contemplar as necessidades regionais do país (SANTINELO; ROYER, ZANATTA, 2016).

Por constituir uma referência normativa para a educação formal brasileira, os currículos das escolas públicas e particulares deverão estar alinhados às aprendizagens essenciais definidas pela BNCC e adequados à sua forma de organização e estrutura. Além disso, outras adequações deverão ser realizadas para fomentar sua implantação, como regulação do ensino superior impactando na formação inicial de professores, bem como na promoção de programas de formação continuada, além da elaboração de materiais pedagógicos (BRASIL, 2018). Marques, Raimundo e Xavier (2018), acrescentam mais um impacto da BNCC na educação do país ao se referirem às avaliações institucionais, que também sofrerão adequações às orientações previstas no documento.

Logo, entendemos, que ter uma base curricular num país gera reflexos diretos e indiretos em diversos setores da educação. Isto irá repercutir sobre o tipo de formação que será realizada para professores, bem como sobre o tipo de formação de sujeitos que irão atuar no meio social. Cabe destacar ainda, que o modelo de formação está atrelado ao tipo de sujeito e sociedade a qual se deseja formar. Nesse sentido, as orientações previstas na BNCC

são endereçadas a construção de uma estrutura social específica e conseqüentemente gerará impactos em outros setores da sociedade, principalmente para a economia e política.

Ressaltamos ainda que “no currículo sempre se expressa algum tipo de poder que fundamenta sua construção, ou seja, não existe neutralidade em seus textos e nem mesmo na seleção e articulação dos conceitos e conteúdo ali presentes” (SANTINELO; ROYER, ZANATTA, 2016, p. 108). Isso significa que ao se referir a currículo temos que ter ciência de que por trás há “muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 13).

Diante deste contexto, foram desenvolvidas pesquisas com o intuito de descobrir como EA era contemplada nas versões preliminares da BNCC, bem como no documento final aprovado para as etapas de EI e EF.

Os trabalhos constataram uma restrição da EA no documento, o que endossa a tendência de silenciamento da EA nas políticas públicas anunciado por Frizzo e Carvalho (2018).

Ao analisar o número de citações do termo “educação ambiental” na primeira versão da BNCC, observou-se que este não foi citado nenhuma vez nas 352 páginas que constituíam o documento. O texto orientou apenas que os temas voltados a questão ambiental, como “ambiente”, “educação para o consumo”, “sustentabilidade”, deveriam ser tratados de forma interdisciplinar, como um tema transversal (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018).

Santinelos, Royer e Zanatta (2016) buscaram termos que estivessem relacionados a EA no documento preliminar da BNCC. O maior número de citações foi das palavras-chave “ambiental” e “socioambiental”, que totalizaram 39 aparições, seguido pelos termos “sustentável” e/ou “sustentabilidade”, que somaram 27 menções.

O fato de a EA não ser contemplada no documento de forma direta e satisfatória gerou manifestações a respeito. Um exemplo foi o posicionamento contrário à BNCC dos filiados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) durante a reunião da Assembleia Ordinária realizada na 37ª Reunião Nacional na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Campus Florianópolis, em 2015. Nesse evento foram discutidas “as características epistemológicas, políticas e pedagógicas” da BNCC, que resultou na elaboração da “Moção Contrário à Base Nacional Comum Curricular”, alegando que o documento “coloca em risco de retrocesso toda a política educacional e ambiental no país” (ANPED, 2015).

Relembramos que essa primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública, que possibilitou à sociedade civil como um todo, bem como a todos os

sujeitos envolvidos com a educação do país, realizarem contribuições. O MEC também encomendou pareceres críticos de especialistas sobre o conteúdo do texto. Segundo Frizzo e Carvalho (2018, p. 123) até o dia 01 de abril de 2016 havia um total de 64 pareceres críticos, dentre os quais, “sete deles faziam referência à educação ambiental”.

Dentre estes, destacamos o parecer elaborado por Sorrentino e Portugal (s/d), no qual afirmam a necessidade de incorporar ao texto da BNCC às DCNEA, uma vez que as diretrizes apontam os objetivos e princípios da EA, “em uma perspectiva de educação comprometida com a transformação humana e social”. Os pareceristas também destacaram a necessidade de incluir dentre os Princípios Orientadores da BNCC “uma referência explícita à conformidade da BNCC com as DCNEA, além da substituição dos temas integradores “Consumo e Educação Financeira” e o “Sustentabilidade” por um tema único e integrador que possa ser nomeado como “Economia, Sustentabilidade e Educação Ambiental”. Diante da preferência anunciada no documento pela adoção do termo “consciência socioambiental” em detrimento a “Educação Ambiental”, os autores reforçam que o termo “Educação Ambiental” é respaldado em vários marcos legais do país e por isso está consolidado na literatura especializada, justificando a maior coerência em sua utilização no documento.

Após as sugestões realizadas pela sociedade civil, em consulta pública, e os apontamentos propostos pelos pareceristas críticos, foi elaborada a segunda versão da BNCC, que passou a conter um maior número de páginas, totalizando 652.

Ao contrário da versão anterior, desta vez a EA é contemplada e aparece “como uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir no desenvolvimento individual, um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos” (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018, p. 197).

Frizzo e Carvalho (2018) revelam que o termo “educação ambiental” foi citado 19 vezes na segunda versão da BNCC, o que para os autores é resultado “das contribuições das consultas realizadas (a consulta pública e à leitura crítica de especialistas)” (p. 123).

Apesar da maior incidência do descritor “educação ambiental” no documento, permanece “ausente em diversas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa, tradicionalmente as disciplinas com mais espaço nos currículos escolares” (ANDRADE; PICCININI, 2017, p. 6). Observou-se ainda que a EA aparece como “tema integrador” em apenas três disciplinas, tanto nas séries iniciais quanto nas finais do EF, o que mostra a manutenção de uma abordagem fragmentada e que favorece o caráter disciplinar do ensino (ANDRADE; PICCININI, 2017).

Os temas integradores/especiais definidos pela BNCC, em sua 2ª versão, aparecem com a pretensão de superar a visão disciplinar do ensino, apresentando-se “como questões de importância social na perspectiva de uma formação humana integral” (TONSO; WUTZKI, 2017, p. 5) que teriam a função de “estabelecer integração entre os componentes curriculares” (p. 5). No entanto, apesar de serem anunciados com tamanha responsabilidade, o texto não esclarece a forma em que se daria essa articulação entre os Objetivos de Aprendizagem (OA) e os temas integradores/especiais (TONSO; WUTZKI, 2017).

Esses aspectos demonstram a continuidade da tendência de redução de espaço da EA nas políticas educacionais, uma vez que as críticas realizadas na versão anterior não foram suficientes para promover mudanças significativas no documento sucessor.

O histórico da BNCC, disponível para acesso no *site* da própria base, registra que ocorreram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas com o intuito de promover debates sobre a 2ª versão da BNCC. Após esses eventos e com base nos pareceres emitidos e no estudo comparativo entre as duas versões, inicia a elaboração da sua 3ª versão, que será entregue ao CNE em abril de 2017.

A 3ª versão da BNCC, considerando as etapas de EI e EF, apresentou apenas uma citação do termo “educação ambiental”, que aparece no texto introdutório. Composto “um dos temas contemporâneos que devem ser incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81).

Essa restrição corrobora o movimento de ocultamento da EA nas políticas públicas, uma vez que ignora todo processo de consolidação desta dimensão da educação no país. Logo, vai na contramão das legislações específicas de EA, que a define como essencial, permanente, estabelecendo assim sua obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na versão homologada da BNCC para a EI e para o EF observa-se que a “educação ambiental” é novamente citada uma única vez na introdução do documento, onde atribui aos sistemas de ensino a necessidade de incorporá-la de forma transversal e integral (BRASIL, 2018).

Mediante as pesquisas realizadas, verifica-se, portanto, que a EA tem sido restringida nas políticas educacionais atuais, principalmente no que se refere a elaboração de um currículo nacional para a EB.

Essa perda de espaço, constatada nas duas versões preliminares da BNCC, bem como na versão homologada para a EI e EF, poderá refletir negativamente sobre as práticas

desenvolvidas nas escolas e conseqüentemente sobre o tipo de formação que será promovida aos estudantes.

Nesse compasso, apresentamos na sequência a forma que a EA tem sido trabalhada nas escolas brasileiras até o momento que antecede a implantação da BNCC, a fim de promover embasamento teórico para posteriormente discutir os possíveis impactos que o referido documento poderá gerar na abordagem e no encaminhamento das práticas pedagógicas.

## **2.2. Educação Ambiental na prática escolar**

Como tratado anteriormente, a trajetória da inserção da EA no país iniciou-se desde a década de 1970, porém foi com a aprovação da PNEA, que irá surgir um importante marco legal atribuindo obrigatoriedade para sua prática no ensino formal e informal.

A PNEA instrumentalizou a implantação da EA nas escolas brasileiras, uma vez que estabeleceu “seus princípios e objetivos, os atores responsáveis por sua implementação, seus âmbitos de atuação e suas principais linhas de ação” (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007, p. 25). Acrescenta-se que a natureza interdisciplinar da EA foi reforçada pela PNEA, orientando que não deveria se criar uma disciplina específica no currículo, mas que o aspecto ambiental deveria estar presente em todas as disciplinas e em todos os níveis (BRASIL, 1999).

Contudo, a PNEA, não esclareceu como se daria a inserção prática da EA no projeto-político-pedagógico das escolas, gerando um verdadeiro “dilema” para sua implantação (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007). A lei em questão não foi capaz de demonstrar de forma clara como seria trabalhada a EA no espaço escolar. A falta de precisão no direcionamento das ações gerou uma série de concepções, por vezes, equivocadas acerca da EA. Por conseguinte, o desconhecimento sobre os fundamentos, princípios, pressupostos metodológicos e finalidades da EA, repercutiu sobre a forma de concebê-la e de trabalhá-la na escola, o que resultou em barreiras e/ou equívocos em sua aplicação e consolidação na educação formal.

Sabemos que o termo EA está consolidado, uma vez que se faz presente na literatura, em acordos e tratados internacionais e nacionais e nos marcos legais do país (SORRENTINO; PORTUGAL, s.d.). Todavia, o mesmo não ocorreu com a fundamentação teórica que a constitui, pois ainda hoje se verifica uma diversidade nas propostas e discursos que compõem o ambiente da EA (LIMA, 2004).

Como agravante temos o fato de que essa diversidade de concepções, muitas vezes, não é percebida no campo educacional, resultado de uma visão superficial sobre a EA. Isso gera uma falsa impressão de que o campo da EA seja algo “homogêneo e consensual” (LIMA, 2004, p. 86). Em consequência, verifica-se que se produziu a “ilusão” de que todos os sujeitos envolvidos com a EA tratavam de “um mesmo e único objeto de pesquisa e ação quando, na verdade, se referiam a diferentes expressões de educação ambiental, fundamentadas em valores, interesses e objetivos também diversos” (LIMA, 2004, p. 86).

Os efeitos dessa falta de percepção acerca da variedade de concepções de EA que permeavam e permeiam os espaços educativos são negativos. Os educadores encontram dificuldades tanto no ato de distingui-las como de compará-las, o que impede a promoção de uma escolha consciente sobre a concepção que melhor se adeque a suas posições e as suas necessidades (LIMA, 2004).

Ademais, a existência de uma multiplicidade de direcionamentos de EA pode impactar no tipo de formação que é promovida aos sujeitos, uma vez que cada um estará fundamentado em princípios e objetivos específicos. Nesse tocante, “torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade” (CARVALHO, 2004, p. 18).

Tendo em vista os fatos apresentados, percebemos a necessidade de promover um aprofundamento teórico sobre a EA nas escolas. Para contribuir nesse aspecto abordaremos no próximo subitem elementos que fundamentam as diferentes educações ambientais que se desenvolveram, a fim de identificar seus pressupostos e finalidades. Nessa intenção, iniciamos tratando do próprio vocábulo e seguimos pelas diferentes vertentes que se desenvolveram acerca da EA ao longo do tempo. Buscamos apresentar de forma sucinta e objetiva os entendimentos e finalidades das principais correntes de EA, destacando que concepção estaria em maior sintonia com os objetivos de uma formação emancipatória, crítica e reflexiva a qual defendemos.

### **2.2.1. A necessidade de aprofundamento teórico sobre EA nas escolas**

O termo Educação Ambiental abrange dois campos específicos: um referente a Educação e outro a questão Ambiental. O substantivo educação constitui a essência do termo, fazendo referência ao trabalho pedagógico, enquanto o adjetivo ambiental direciona as circunstâncias em que se daria esse trabalho (LAYRARGUES, 2004).

Nesse cenário, a EA se constituiu num campo amplo, diversificado e complexo, pois é “o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental” (LAYRARGUES, 2004, p. 7). Com efeito, muitas práticas acabam sendo denominadas de educação ambiental, sem considerar o posicionamento político-pedagógico que alicerçou cada uma dessas ações (CARVALHO, 2004).

Apesar dessas ações de EA apresentarem, geralmente, uma preocupação voltada para as questões ambientais, os múltiplos sujeitos envolvidos adotam concepções e práticas diferentes, o que gera uma diversidade de entendimentos e posturas.

Ademais, o modo como um “tema é abordado em um projeto de Educação Ambiental, define tanto a concepção pedagógica quanto o entendimento sobre a questão ambiental assumidos na proposta” (QUINTAS, 2006, p. 16). Nesse aspecto, podemos compreender que dependendo do enfoque e da finalidade assumidos numa ação educativa teremos uma repercussão específica sobre o tipo de formação que se realiza no indivíduo. Isso significa que concepções diferentes de EA geram também formações diversas sobre os sujeitos.

Essa multiplicidade de percepções acerca da EA vivenciadas nas escolas, gera, em diversas situações, uma imprecisão no direcionamento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores.

Porém, cabe ressaltar que muitas vezes os sujeitos envolvidos com o processo educativo não têm ciência sobre tal diversidade de concepções que envolvem a EA, devido, na maior parte das vezes, a uma fragilidade no processo de formação que experienciaram, assumindo assim, tais posicionamentos movidos por influências recebidas pelo meio.

Entendemos que diante desse contexto, reconhecer os diferentes sentidos que têm sido empregados nas ações de EA é fundamental para se identificar as características e os pressupostos que norteiam cada uma dessas práticas. Além disso, permite que cada sujeito se identifique com a vertente mais adequada a conjuntura em que está inserido (LAYRARGUES, 2004).

Nesse propósito, abordamos as preposições criadas a partir da multiplicidade de percepções acerca de EA, a fim de reconhecer as visões próprias que possuem e que conseqüentemente estabelecem formas específicas de educar (SAUVÉ, 2005b).

Layrargues (2004) apontam que ao longo do tempo surgiu uma diversidade de classificações do vocábulo “Educação Ambiental” com o intuito de evidenciar as percepções que iriam direcionar as ações pedagógicas voltadas ao tema ambiental. Essas classificações constituem-se em termos que geralmente são associados ao vocábulo EA com a finalidade de

especificar a concepção, a forma de agir, bem como a finalidade de tal ação dentro do tema ambiente.

Sauvé (2005b) dedicou-se a identificar e classificar esse turbilhão de preposições que se desenvolveram acerca da EA. Para isso, adotou a definição de “correntes” em EA, que segundo a autora, se aplica “a uma maneira geral de conceber e de praticar a educação ambiental” (p. 17). Destaca ainda que cada corrente possui aspectos individuais, que permitem sua diferenciação, embora, alerta que nem todas as correntes possuem conceitos contraditórios, pois algumas correntes também podem apresentar aspectos comuns.

A autora classificou as diferentes correntes em dois grupos. O primeiro é composto pelas correntes que possuem longa tradição em educação ambiental, desenvolvidas entre os anos de 1970 e 1980, que se referem a: “naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética” (p. 18). Já o segundo abrange as correntes mais recentes, que são a: “holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação, da sustentabilidade” (SAUVÉ, 2005b, p. 18).

O número de denominações que têm sido associadas a EA é expressivo. Sauvé (2005b) identificou um total de 15, porém realizou o trabalho considerando o cenário cultural norte-americano e europeu. Por isso, salienta que o levantamento não pode ser considerado finalizado diante do vasto campo a se pesquisar.

Layrargues (2004) em seus estudos destaca que os pesquisadores brasileiros têm realizado um importante trabalho quanto ao debate dessa questão e por isso apresenta “grande fertilidade de ideias, por ter atribuído ou incorporado novos nomes para designar especificidades identitárias desse fazer educativo” (p. 8).

Sorrentino (2006), por exemplo, classificou as diferentes práticas educativas voltadas às questões ambientais em quatro correntes: conservacionista, educação ao ar livre, gestão ambiental e economia ecológica. Buscou identificar os aspectos e contextos que influenciaram o desenvolvimento dessas correntes, bem como o tipo de prática que está associada a cada uma.

Guimarães (2004) ao analisar as concepções existentes sobre EA classifica-as em dois grupos com percepções e finalidades distintas, sendo o primeiro denominado de Educação Ambiental Conservadora e o segundo de Educação Ambiental Crítica. Os termos utilizados estão relacionados a finalidade das práticas realizadas em cada grupo. A corrente conservadora busca manter a estrutura atual em que se organiza a sociedade, a economia e a política. Paradoxalmente a corrente crítica tem o objetivo de compreender as relações

contraditórias em que se organiza a sociedade, a economia e a política, que estão diretamente relacionadas às questões ambientais.

Neste tocante, observamos que ao longo do tempo foram incorporadas diversas adjetivações as práticas de EA. Tais adjetivos tem procurado evidenciar as percepções que norteiam cada uma dessas ações, portanto, apresentam concepções, intenções, enfoques, estratégias e modelos pedagógicos específicos.

A corrente conservacionista/recursista abordada por Sauvé (2005b)   voltada para a perspectiva de conserva o dos recursos naturais. Nessa corrente a preocupa o central   com a garantia da quantidade e da qualidade de tais recursos, entendendo assim a natureza como um reservatório de elementos necessários para a manuten o da sociedade e da economia. Encontra-se aqui a ideia de gestão ambiental, que geralmente enfatiza comportamentos individuais e coletivos que direcionem o uso dos recursos. Além disso, tem tratado recentemente de uma educa o voltada ao consumo, numa perspectiva econ mica, que está atrelada ao conceito de ecoconsumo.<sup>2</sup>

Em contrapartida a corrente resolutiva tem sua origem na década de 1970 devido a maior visibilidade dada aos problemas ambientais nesse período e a necessidade de resolver tais problemas. Como esclarece Sauvé (2005b, p. 21) “trata-se de informar ou de levar as pessoas a se informarem sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las”.

As duas correntes caracterizadas se encaixam na concep o conservadora da EA de acordo com a classifica o de Guimarães (2004), pois ambas não questionam os motivos que geraram a crise socioambiental que o mundo tem vivenciado. Pretendem apenas encontrar maneiras de manter a estrutura de desenvolvimento econômico adotada pelos países.

As atividades educativas direcionadas pelo objetivo de conservar (conservacionista) os recursos naturais, objetivam subsidiar a possibilidade de continuar extraíndo e utilizando tais recursos nas práticas econômicas. Portanto, não são capazes de promover o aprofundamento conceitual que levaria a questionar o modelo de desenvolvimento vigente. Como salienta Sauvé (2005a, p. 317) esse modelo de EA “trata-se de gerir sistemas de produ o e de utiliza o dos recursos comuns, tanto quanto sistemas de tratamento de resíduos e sobras”. Ou seja,   a ideia de apenas gerir o meio ambiente e não as condutas individuais e coletivas sobre o meio (SAUVÉ, 2005a).

---

<sup>2</sup> Ecoconsumo, segundo a perspectiva da Associa o COREN da Bélgica *apud* Sauvé (2005b), corresponde ao ato de fazer perguntas antes de consumir. Tais questionamentos envolvem tanto a necessidade de realizar ou não a compra de determinado produto, quanto a sua produ o, utiliza o e elimina o.

De maneira semelhante temos a corrente resolutiva, que vê o ambiente como um problema a ser resolvido. O objetivo principal é encontrar as soluções para os problemas socioambientais, ou seja, criar experimentos e publicações pautados no método científico tradicional que pudessem solucionar tais problemáticas (SAUVÉ, 2005b). Dessa maneira, compreende-se que o questionamento sobre as estruturas que geram os desequilíbrios ambientais não é o foco central dessa corrente.

Concordamos com Guimarães (2004, p. 26) quando assevera

Acredito que essa concepção de educação ambiental não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é aos seus próprios arcabouços ideológicos. Essa educação ambiental busca a partir dos mesmos referenciais constitutivos da crise, encontrar a sua solução.

Considerando os aspectos tratados acima e entendendo que as correntes conservacionista e resolutiva se enquadram na concepção conservadora de EA, destacamos que

Essa concepção de Educação, ao se colocar inapta de transformar uma realidade (a qual ela própria é um dos mecanismos de reprodução), conserva o movimento de constituição da realidade de acordo com os interesses dominantes – a lógica do capital (GUIMARÃES, 2004, p. 26).

Acrescenta-se que essa perspectiva sustenta uma visão de mundo simplista e reduzida, em que a relação entre sociedade e natureza são desintegradas e hierarquizadas. Por ser direcionada pelos aspectos ideológicos dominantes da economia de capital, a EA conservadora atende aos interesses que reproduzem e mantêm a estrutura socioeconômica desigual (GUIMARÃES, 2004).

Entendemos que EA surge da necessidade de compreender os problemas socioambientais em suas dimensões históricas, geográficas, sociais, políticas, econômicas e científicas. Ao desconsiderar todas as dimensões supracitadas “no processo formativo em EA escolar é minimamente estar à serviço da manutenção deste modelo injusto, desigual, opressor e desumanizador” (TORRES, 2018, p. 160).

Por conseguinte, quando é desenvolvida a partir de uma perspectiva conservacionista ou resolutiva torna-se uma atividade limitada, uma vez que não considera todas as dimensões que constituem as relações entre sociedade e natureza. Como expressa Guimarães (2004, p. 26):

Essa é uma compreensão de mundo que tem dificuldades em pensar o junto, conjunto, totalidade complexa. Focado na parte, vê o mundo partido, fragmentado, disjunto. Privilegiando uma dessas partes, o ser humano, sobre as demais, natureza, estabelece uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação.

Considerando que a crise ambiental atual é provocada pela dominação e extração da natureza pela sociedade. Entendemos que está sustentada numa relação em que natureza e sociedade estão separadas e por isso assumem posições opostas, sendo orientadas a partir de uma lógica de inferioridade da primeira se comparada a segunda (GUIMARÃES, 2004).

Como assevera Loureiro (2019), essa fragmentação entre sociedade e natureza é resultado da “racionalidade instrumental” e da “divisão social do trabalho”, uma vez que geram “a perda do entendimento da totalidade social” (p. 10). O resultado dessa visão fragmentada é a separação dos impactos ambientais de suas causas (LOUREIRO, 2019).

Nesse prisma, se a corrente conservadora está fundamentada na mesma lógica de dominação do sistema econômico vigente, conseqüentemente, não seria capaz de cumprir o papel previsto para a EA, uma vez que seus preceitos estão comprometidos com o processo de formação de indivíduos críticos, reflexivos, solidários e responsáveis na atuação sobre o meio e a sociedade.

Importante ressaltar que essa visão simplista, presente na corrente conservadora, que está baseada no dualismo cartesiano e que conseqüentemente gera a separação do “indivíduo do meio social, ou seja, a parte do seu todo”, foi rejeitada desde a Conferência de Tbilisi em 1997 (NOVICKI; SOUZA, 2010, p. 715). O que pode ser evidenciado na Recomendação nº 1, item 3, do documento produzido na referida conferência:

um objetivo fundamental da educação ambiental é lograr que os indivíduos e a coletividade compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os conhecimentos, os valores, os comportamentos e as habilidades práticas para participar responsável e eficazmente da prevenção e solução dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente (UNESCO, 1977, p. 30).

Ao definir como objetivo a compreensão do meio ambiente natural e do meio ambiente criado pelo homem, reconhecendo que ambos são resultado da integração de diversas dimensões, temos uma concepção que ultrapassa a visão reducionista e antagônica de sociedade e natureza, presente na corrente conservadora.

Desse modo, em contrapartida à corrente conservadora, surgem as correntes que vinculam pressupostos críticos em sua concepção, que compõem o grupo das correntes mais recentes categorizadas por Sauvé (2005b). Dentre essas, trataremos aqui da corrente denominada crítica, uma vez que este termo tem sido utilizado de forma expressiva por outros autores brasileiros (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; BOTELHO, COUTO, MASI, 2014; LOUREIRO, 2019).

Inspirada na teoria crítica, desenvolveu-se num primeiro momento dentro do campo das ciências sociais e foi incorporada a EA na década de 1980 (SAUVÉ, 2005b). Segundo a autora, a essência dessa corrente consiste em analisar as “dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais” (SAUVÉ, 2005b, p. 30). Para isso, precisa realizar a análise “de inten es, de posi es, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de a es dos diferentes protagonistas de uma situa o” (p. 30).

Essa concep o de EA revela um posicionamento político muito claro, que visa uma transforma o social (SAUVÉ, 2005b).   vista disso, não tem o objetivo de realizar a crítica pela crítica, mas sim de instrumentalizar os sujeitos para promover as mudanças necessárias frente a crise socioambiental que está posta no mundo como um todo.

Por conseguinte,   direcionada por princípios democráticos e emancipatórios, motivo pelo qual vários autores citam como referência a pedagogia de Paulo Freire (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LIMA, 2004; COSTA; LOUREIRO, 2018; LOUREIRO, 2019).

Freire (1987) foi contrário ao modelo de educa o denominado pelo autor de “bancária”. Considerado um modelo opressor, que atende aos interesses dos grupos dominantes da sociedade, por estar estruturado a fim de manter o *status quo* social, econômico e político. Afirmou ainda que provoca a anula o da criticidade dos alunos, uma vez que concebe o professor como o detentor do conhecimento e o aluno como um ser que precisa ser feito, por entender que nada sabe.

Como forma de combater essa maneira de educar, defende uma pedagogia libertária. Uma educa o que não realiza depósitos de conhecimento, que não domestica o sujeito, que compreende os homens “como “corpos conscientes” e na consciência **intencionada** ao mundo” (FREIRE, 1987, p. 28).

Loureiro (2004) evidencia que as pedagogias libertárias e emancipatórias foram iniciadas na América Latina por Paulo Freire e tem como ponto central a concep o dial tica de educa o. Segundo o autor, nessa perspectiva a educa o

é vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. Vê o “ser humano” como um “ser inacabado”, ou seja, em constante mudança, sendo exatamente por meio desse movimento permanente que agimos para conhecer e transformar e, ao transformar, nos integramos e conhecemos a sociedade, ampliamos a consciência de ser no mundo (LOUREIRO, 2004, p. 68).

Destarte, a corrente crítica da EA, por ser inspirada na teoria crítica da educação, não pode ser entendida como uma evolução das correntes conservadoras, uma vez que não surgiu para melhorar ou rever alguns pontos considerados inadequados. Na concepção de Guimarães (2004) a corrente crítica surge como uma “contraposição” às conservadoras e por isso poderia proporcionar “uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa” (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

É fruto de um amadurecimento teórico no campo da EA que assume um papel “transgressor” frente ao modo de produção vigente, no sentido de romper com a lógica “injusta, desigual e ambientalmente insustentável” que constitui a sociedade (TOZONI-REIS, 2018, p. 6).

Essa modalidade de EA foi construída no Brasil considerando os pressupostos de que a educação se constitui como um

elemento de transformação social (movimento integrado de mudança de valores e de padrões cognitivos com ação política democrática e reestruturação das relações econômicas), inspirada no fortalecimento dos sujeitos, no exercício da cidadania, para a superação das formas de dominação capitalistas, compreendendo o mundo em sua complexidade como totalidade (LOUREIRO, 2004, p. 66-67).

Em consequência, as atividades desenvolvidas pela perspectiva crítica são atreladas ao contexto social, histórico, econômico e ambiental, além de estarem pautadas em ideais éticos e de justiça social. Sua prática, desse modo, busca compreender os problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões, ultrapassando a visão simplista e reducionista da realidade (CARVALHO, 2004).

Nessa concepção, o processo pedagógico não se dá de modo individual, mas sim no coletivo, nas relações com o outro e com a natureza, contribuindo para a formação de um sujeito enquanto ser individual e social, situado historicamente (GUIMARÃES, 2004).

Como salienta Sauvé (2005a) a EA tem a pretensão de promover novas práticas sociais que atendam a 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” (p. 307).

Importante acrescentar que,

o ensino formal, dentro de uma perspectiva de EAC, precisa propiciar experiências cognitivas, socioculturais e afetivas que levem à criticidade e ao conhecimento científico-tecnológico, econômico e político, possibilitando a formação global e contextualizada do discente, dentro dos preceitos de justiça ambiental e social (PEREIRA; FONTOURA; ROCQUE, 2013, p. 179).

Além disso, cabe reforçar que O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado em 1992, durante a Rio-92 também apresentou uma visão voltada a perspectiva crítica de EA, quando afirmou que deveria “ter como base o pensamento crítico e inovador [...]” (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGS 1995, s.p.).

Diante disso, inferimos que diferente da corrente conservadora, a EA crítica apresenta-se como instrumento capaz de contribuir na promoção de uma formação integral do indivíduo, uma vez que cria ações capazes de levar os sujeitos a exercerem uma atuação consciente, justa e solidária no meio socioambiental.

Entendemos que a defesa de uma EA crítica nas escolas é uma causa fundamental. Uma EA que não esteja alicerçada num dualismo contraditório que separa sociedade e natureza. Uma EA que não valorize uma visão parcial e reducionista da realidade. Uma EA que eleve o processo educativo para um nível libertador, emancipatório.

Como alertado por Lima (2004, p. 89) a vertente conservadora de EA favorece “uma compreensão despolitizada e alienada dos problemas ambientais na medida em que oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão entre suas múltiplas dimensões”.

Sabemos que a educação é palco de disputas por poder, onde diferentes grupos lutam entre si para adquirir o privilégio de gerir suas ações conforme seus interesses. Isto posto, compreendemos que “a educação é uma prática política porque implica sempre na escolha entre possibilidades pedagógicas que podem se orientar, tanto para a mudança quanto para a conservação da ordem” (LIMA, 2004, p. 91).

Por isso, cabe reforçar mais uma vez a necessidade de se consolidar uma perspectiva crítica de EA no espaço escolar, para desse modo, estar estreitamente alinhada ao papel da escola, enquanto processo educativo transformador. No qual, todos os sujeitos envolvidos, precisam “fornecer subsídios para que os aprendizes resgatem e exerçam sua autonomia

pensando por si próprios e realizando livremente as escolhas que julguem mais adequadas às suas vidas e necessidades individuais e sociais” (LIMA, 2004, p. 92).

No entanto, como mencionado anteriormente, não há apenas a corrente crítica de EA. Como apresentado por Sauvé (2005b) existe uma diversidade de concep es que norteiam as a es de cunho ambiental. Tal fato se faz presente tanto fora do Brasil quanto em seu território.

A coexistência de diversas correntes de EA no país, somado a fragilidade na forma o inicial dos professores sobre o tema e a falta de um direcionamento claro da PNEA quanto a forma de execu o, gera diversos problemas quanto sua consolida o na educa o formal brasileira. Esse conjunto de fatores tem alimentado uma série de concep es equivocadas sobre EA nos ambientes escolares, repercutindo sobre a forma que tem sido entendida e praticada. No subitem seguinte abordaremos as principais ideias desacertadas que pairam sobre as escolas e que conseqentemente dificultam a implanta o efetiva de uma EA crítica na educa o formal do país.

### **2.2.2. Reflexões sobre o panorama da Educa o Ambiental no ensino formal**

Apesar de exercer papel fundamental no processo de forma o integral do indivíduo, verifica-se que no Brasil, a inser o efetiva da EA nos espaços escolares ainda   um desafio a ser superado (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; TONSO; WUTZKI, 2017; SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016; BOTELHO, COUTO; MASI, 2014; BERNARDES; PRIETO, 2010; ZAKRZEVSKI, 2003).

Existem diversos entraves para a consolida o da EA nas escolas e o resultado   um baixo número de práticas pedagógicas voltadas a EA nas escolas brasileiras (BARCELOS, 2003).

A pequena quantidade de a es pedagógicas de EA no ensino formal, pode ser explicada por ideias equivocadas amplamente disseminadas nas escolas brasileiras. Tais concep es são fruto de um conjunto complexo de fatores que envolvem desde a imprecisão de orienta es na PNEA, passando pela fragilidade no processo de forma o inicial dos professores no que se refere as dimensões ambientais, além das diferentes correntes de EA que disputam espaço no país, até os embates no campo político educacional.

Na concep o de Barcelos (2003) existem quatro ideias err neas que permeiam o trabalho educativo voltado a questão ambiental. Em seu trabalho, o autor as denomina de “mentiras” que parecem “verdades” (p. 83), citadas a seguir:

1. EA é coisa para os professores(as) de ciências, de biologia ou de geografia;
2. EA é coisa prática para ser feita fora da sala de aula;
3. a EA pode substituir as diferentes disciplinas;
4. EA é “conscientização” das pessoas.

A primeira situação pode ser verificada mediante a observação de ações pontuais que ocorrem nas escolas vinculadas a “datas comemorativas”. Nesses momentos específicos, geralmente, são os professores dessas disciplinas que são chamados a realizarem alguma atividade a fim de contemplar o tema em questão (BARCELOS, 2003). Na maior parte das vezes, essas práticas ocorrem de modo fragmentado, em momentos específicos “como Dia da Árvore, Dia da Água, Semana Mundial do Meio Ambiente” (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 112).

Quando a EA é considerada responsabilidade de uma ou outra disciplina se perde o princípio da interdisciplinaridade previsto na PNEA, refletindo em um ensino que não abrange a complexidade de dimensões que envolve a questão ambiental.

Barcelos (2003) esclarece que essa ideia de vincular a EA a uma disciplina está relacionada ao contexto histórico do início da EA no país que acontece durante o período da ditadura militar. Nesse momento, se vive a fase do “milagre econômico brasileiro”, com crescimento da atividade industrial, expansão da monocultura, além dos grandes projetos de infraestrutura. Esses acontecimentos geraram intensificação da urbanização o que refletiu em um maior número de problemas ecológicos nas áreas urbanas, além do aumento da degradação ambiental devido a ação industrial e da monocultura.

Os problemas ambientais da época não foram discutidos com a sociedade, devido a estrutura de governo ditatorial posta no período. Assim, esses assuntos foram delegados “aos engenheiros, aos biólogos, aos químicos, aos geógrafos” (BARCELOS, 2003, p. 84), ou seja, aos especialistas que tinham a função de gerenciar, amenizar ou resolver tais problemas.

Essa atitude também teve reflexos no meio educacional, onde os assuntos foram direcionados a uma disciplina, portanto, a um especialista. Nesse prisma, as questões ecológicas foram entregues as disciplinas de ciências, biologia e geografia, por entenderem que os problemas ambientais “se restringem a problemas técnicos e de “gerenciamento de recursos naturais”, atribuindo a estes profissionais a responsabilidade de abordá-los. (BARCELOS, 2003, p. 84).

O pensamento fragmentado e a divisão do conhecimento em disciplinas específicas, em resumo, são fruto de uma racionalidade cartesiana e mecanicista, que na visão de

Guimarães (2007, p. 87) “tende a reduzir e simplificar a compreensão do real, do todo, e que quando procura apreendê-lo como totalidade, tende a percebê-lo linearmente e como resultado da soma das partes”.

O pensamento reducionista de trabalhar as questões ambientais de forma disciplinar gera impactos nocivos a EA e conseqüentemente à formação dos sujeitos. Como frisa Noal (2003), a temática ambiental tem como essência a interdisciplinaridade, portanto sua abordagem não pode ser esgotada em uma disciplina. Assim, caso seja tratada numa perspectiva disciplinar corre-se o risco de ter “seus campos hermenêuticos reduzidos e empobrecidos” (NOAL, 2003, p. 76).

Sabemos que o período ditatorial acabou e que passamos pelo processo de redemocratização. Contudo, nota-se que os impactos ainda se fazem presentes, especialmente diante da permanência da concepção de que as questões ambientais devem ser trabalhadas de forma fragmentada em algumas disciplinas, ignorando a orientação interdisciplinar. O ensino fragmentado, em momentos estanques e descontextualizados coloca a EA num espaço a parte, separado, isolado da educação, configurando-a “como um apêndice, semelhante à Ecologia que figurava nos capítulos finais dos livros de Biologia, ou do desenho geométrico, nos livros de Matemática” (BOTELHO; COUTO; MASI, 2014, p. 79).

A segunda “mentira” está atrelada a anterior, pois quando a EA é entendida de forma restrita gera o pensamento de que deve tratar apenas de aspectos físicos do ambiente, ignorando que “as questões ecológicas estão intimamente ligadas aos fatores sócio-histórico-culturais” (BARCELOS, 2003, p. 85). Nessa perspectiva, as atividades vinculadas a EA se restringem a aspectos ecológicos como ações de “plantio de árvores, despoluição de rios [...]” (p. 85). Tais ações não seriam possíveis de serem realizadas no âmbito escolar, especificamente dentro de sala de aula, por isso gerando a ideia de que EA deveria ser feita fora da escola. Esse entendimento constitui em uma barreira para a realização de atividades ambientais na escola, por criar dificuldades quanto a sua operacionalização, além de direcionar o trabalho para apenas alguns sujeitos.

Ao ignorar que as dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais fazem-se presentes na questão ambiental, perde-se a essência da EA, uma vez que deixa de lado a problematização e conseqüentemente as relações que permeiam indivíduo e sociedade e meio no qual estão inseridos. Essas ações são orientadas por concepções conservadoras de EA. Loureiro (2007, p. 67) nos frisa que nessa visão,

à educação ambiental caberia exclusivamente o ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacadamente os de cunho ecológico, a transmissão de condutas ecologicamente corretas e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando-nos a mudar de comportamento.

Essa concepção se orienta pelo entendimento de que ambiente é sinônimo de natureza e que o ser humano não faz parte desse conjunto. Por isso, ao contrário da EA crítica, a corrente conservadora ignora o fato de que “as pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros” (CARVALHO, 2004, p. 20).

Por esse ângulo, as práticas pedagógicas orientadas pela EA conservadora buscam apenas uma mudança de comportamento individual frente ao ambiente. Tais mudanças ocorreriam a partir da tomada de conhecimento sobre os aspectos biológicos, entendendo que a condição para que o indivíduo assuma uma nova postura é apenas o ato de conhecer, ou seja, tomar conhecimento sobre (LOUREIRO, 2007). Desconsidera, portanto, que as ações individuais dos sujeitos na sociedade são influenciadas por questões históricas nas quais estão inseridos, deixando assim “de problematizar o fato de que nem sempre é possível fazer aquilo que queremos fazer, tendo ou não consciência das implicações” (LOUREIRO, 2007, p. 67).

Assim, as práticas direcionadas pela EA conservadora não contribuem para a formação de indivíduos críticos, reflexivos, autônomos e emancipados. Ao analisar os problemas ambientais de forma isolada do contexto histórico-social-econômico-político, fica restrito a ação de amenizar, solucionar ou evitar a ocorrência de tais problemas. Além de forjar no sujeito a ideia de que os problemas ambientais são fruto de ações humanas de forma generalizada, como se todos degradassem da mesma forma e pelo mesmo propósito (LOUREIRO, 2004). Constitui, a saber, numa ação que não reflete em mudança de atitudes, valores e estruturas.

Destacamos que essa tendência influenciou fortemente as práticas de EA até a década de 1980, porém ainda hoje se faz presente, pois se apresenta como interessante para os grupos que detém o poder e por isso desejam que as relações permaneçam da mesma forma (LOUREIRO, 2007).

Analisando agora a terceira “mentira” observamos que esta possui relação com as duas anteriores, pois como relata Barcelos (2003), os entraves gerados pela primeira e pela segunda afirmação acabaram criando o pensamento de que era necessário abrir mão dos conteúdos específicos das disciplinas para se trabalhar apenas com as questões ambientais. De acordo com o autor, isso ocorreu principalmente com os professores “que já estavam cansados

de “dar aulas” e viram na militância ecologista uma ótima oportunidade para não mais exercerem suas atividades profissionais” (p. 86).

Considerando essa prerrogativa, com o intuito de “fugir” de aspectos burocráticos e rígidos presentes na escola, os professores se envolveram com as questões ambientais “para continuar sendo professor(a) sem, no entanto, se envolver com estas rotinas “atrasadas” e “conservadoras” da escola” (BARCELOS, 2003, p. 86).

Esse pensamento gerou um impacto negativo para a própria EA, uma vez que passou a ser entendida como substituta ou até superior a outra disciplina, como se não estivesse atrelada ao conhecimento intrínseco dos componentes curriculares. Concordamos com Barcelos (2003, p. 86) quando defende que

as questões ambientais e/ou ecológicas não podem prescindir do conhecimento técnico dos diferentes especialistas muito menos da discussão das dimensões políticas, ideológicas e culturais. Esquecer disto é, principalmente em educação, esquecer-se de um de seus fundamentos: que educação é, também, um ato político (BARCELOS, 2003, p. 86).

Reforçamos mais uma vez que a EA não deve ser trabalhada de forma isolada, mas sim de forma sistêmica. Dessa forma, vale retomar que

tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc. (PCNs, 1998, p. 33).

Enfatizamos que a EA crítica não tem a pretensão de usurpar o lugar de um ou outro conhecimento, muito menos de se colocar como autossuficiente para entender e explicar as relações entre indivíduo e sociedade e com o meio. Como salientam Loureiro (2007, p. 68)

(...) a educação ambiental crítica é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação, exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo pontes e saberes transdisciplinares. Implica igualmente o estabelecimento de movimento para agirmos-pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico etc.) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os.

Compreendemos, assim, que a prática de desenvolver atividades ambientais ignorando os saberes das disciplinas curriculares não atende aos pressupostos da EA crítica e, dessa maneira, não condizem com seus objetivos e finalidades.

Por fim, a quarta “mentira” identificada por Barcelos (2003) trata-se da ideia veiculada de que EA é para a conscientização dos indivíduos. O autor abre duas linhas de discussão diante desse aspecto. O primeiro trata do termo conscientização enquanto reflexão. Nesse ponto esclarece que não é contrário à prática da reflexão com os sujeitos sobre os problemas ambientais, ao contrário, considera-a como elemento fundamental para a educação. Questiona-se a concepção de que para se encontrar soluções para os problemas do ambiente basta ter “*conhecimento* de suas possíveis origens” (BARCELOS, 2003, p. 86). Nesse compasso, considera-se que ao conhecer de forma científica e racional um aspecto, automaticamente, o indivíduo assumiria uma mudança de postura e comportamento.

Porém, Loureiro (2007) destaca que há situações em que os sujeitos tem conhecimento sobre as formas adequadas de agir para a preservação do ambiente, no entanto, apesar de ter ciência acerca do assunto, continua apresentando um comportamento inadequado.

Isso ocorre porque,

a mudança de hábitos, valores, representações, conceitos e pré-conceitos estão, muito fortemente, relacionados a questões que não se limitam apenas ao campo da razão, do raciocínio, do intelecto. Nossas representações de mundo, bem como, seus desdobramentos em ações cotidianas são, em última instância, um processo de construção complexa que envolve as dimensões humanas na sua totalidade (BARCELOS, 2003, p. 87).

Entendemos assim, que considerar o acesso ao conhecimento científico como meio suficiente para promover as mudanças de atitudes necessárias nos sujeitos constitui um pensamento reducionista, pois ignora a complexidade de relações que perpassam os diferentes indivíduos inseridos em realidades distintas.

A ideia de EA para a conscientização também é tratada por Loureiro (2007) que esclarece que dentre os diversos significados veiculados ao termo, a mais comum se refere a ideia de “sensibilizar para o ambiente; transmitir conhecimentos; ensinar comportamentos adequados à preservação desconsiderando as características socioeconômicas e culturais do grupo com o qual se trabalha” (p. 69).

Essa concepção entende que se deve “levar” uma determinada “consciência”, considerada por alguém como “adequada”, para outro indivíduo que não a possua (BARCELOS, 2003). E aqui torna-se importante questionar: que consciência seria adequada?

De quem seria essa consciência? Há sujeitos que tem consciência e outros que não têm? Consciência é algo dado por alguém ou construído pelo próprio sujeito?

A ideia de “levar” ou “dar” consciência a alguém pode ser analisada segundo a teoria libertadora de Paulo Freire (1987). A concepção de que o indivíduo é um ser vazio, no qual o professor (detentor do saber) depositaria o conhecimento para assim assumir uma determinada consciência atende aos pressupostos da educação “bancária” que, por sua vez, atendem aos interesses dos grupos opressores de manter as relações de opressão.

Na opinião de Barcelos (2003, p. 88) esse tipo de conscientização significaria “fazer “lavagem cerebral” ideológica, religiosa (...)” nos indivíduos, o que representaria a negação de “dois princípios básicos do pensamento ecologista libertário: a autonomia e a liberdade de homens e mulheres no mundo” (p. 88).

Logo, esse modelo está vinculado aos princípios da EA conservadora. Consequentemente não atende aos pressupostos de uma EA crítica, pois não permitiria “uma ampliação na compreensão do mundo e o repensar das relações eu-eu, eu-outro, eu nós no mundo” (LOUREIRO, 2007, p. 68).

Lembramos que a corrente crítica da EA está baseada na teoria crítica da educação, que concebe os indivíduos como sujeitos cognoscentes, dotados de uma visão de mundo própria, que podem constituir-se em verdadeiros investigadores críticos.

Destarte, a ideia de promover uma EA para a conscientização, entendida como ato de tomar conhecimento sobre causas e consequências dos problemas ambientais, apresenta-se no mínimo como limitada. Como salienta Loureiro (2007, p. 69)

a questão não é somente conhecer para se ter consciência de algo, mas conhecer inserido no mundo para que se tenha consciência crítica do conjunto de relações que condicionam certas práticas culturais e, nesse movimento, superarmo-nos e às próprias condições inicialmente configuradas.

Além disso, cabe acrescentar que Barcelos (2003) critica a questão da EA para a conscientização em um segundo aspecto que está atrelado a ideia de entender o conhecimento produzido cientificamente como o único correto, confiável e por isso pertinente para ser utilizado. O autor não se refere ao conhecimento científico com o intuito de reduzir sua importância, mas nos convida a refletir sobre os diferentes meios de se produzir conhecimento, ressaltando que o conhecimento científico é apenas uma das formas de se construir saberes.

Lembramos que a partir da década de 1990, com o desenvolvimento da corrente crítica de EA, “os saberes não-científicos começam a ser revalorizados e confrontados com os científicos, em uma perspectiva de complementaridade, ou para estimular o questionamento crítico das certezas” (ZAKRZEWSKI, 2003, p. 41). Desta maneira, considerar apenas o conhecimento científico ao tratar dos problemas ambientais, ignorando os saberes étnicos e populares, não atenderia os pressupostos de uma EA crítica, voltada para a emancipação dos indivíduos.

As quatro afirmações tratadas anteriormente, a partir das contribuições de Barcelos (2003), nos fazem refletir sobre as diversas situações equivocadas que ocorrem nos espaços escolares envolvendo a EA. Essas “mentiras”, como denominadas pelo autor, têm se propagado e feito parte dos discursos de professores e demais sujeitos envolvidos com a educação. O impacto dessas ideias é negativo, uma vez que gera barreiras para a consolidação da EA nas práticas pedagógicas.

Importante ressaltar que tais concepções tem se dissipado entre os educadores, devido a um conjunto de problemas que abrangem a EA. Esses aspectos que dificultam a consolidação da EA no Brasil não estão restritos à realidade do nosso país, mas também são vivenciados em escala mundial. Sorrentino (2006) apresentou os principais itens de atenção para a EA, que foram mencionados na Conferência de Thessaloniki, realizada em 1997, como

a necessidade de formação de professores, a carência de material didático, a falta de políticas nacionais articuladas com clara definição de estratégias e alocação de recursos [...], o reconhecimento do seu papel estratégico. Reforça-se também a ausência de discussões metodológicas e pedagógicas (SORRENTINO, 2006, p. 155).

Os problemas diagnosticados em 1997 pela Conferência, ainda se perpetuam tanto no Brasil como em outros países. Sorrentino (2006), por exemplo, menciona que em 1992 escreveu um artigo tratando da situação da EA no Brasil e das dificuldades que a cercavam. O autor afirma que o quadro apresentado na ocasião não havia mudado, ao contrário, os problemas permaneciam.

Um fator que pode ser apontado como responsável pela ocorrência destes problemas no país é decorrente de impasses da própria EA. Dentre esses destacamos o enfoque dado a EA no início de sua inserção, uma vez que por ser voltado a “uma educação ambiental tecnicista, a maioria dos posicionamentos de educadores e educadoras ambientais vem enraizada de um fazer pragmático, pouco reflexivo e superficial” (MORALES, 2008, p. 28).

Importante recordar que o início das discussões ambientais no país ocorreu durante a ditadura militar. Momento em que os movimentos sociais eram combatidos e a educação sofria grande repressão (LOUREIRO, 2004). Em decorrência, o resultado para a EA foi,

uma ação governamental que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político, favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo (LOUREIRO, 2004, p. 75-76).

Dessa maneira, o embasamento teórico que foi construído e conseqüentemente utilizado para a formação dos educadores direcionava duas finalidades para a EA: a primeira como instrumento pragmático (elaboração de “programas e projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados como ambientais”) e a segunda “como mecanismo de adequação comportamental [...]” (LOUREIRO, 2004, p. 76).

Essa forma de entender a EA está alinhada a corrente conservadora, a qual destacamos em outros momentos, ser reducionista e não atender aos princípios da teoria crítica. Constitui um mecanismo de reprodução das relações contraditórias e exploratórias impostas. Suas práticas atendem “à lógica científica instrumental e positivista que fragmenta a realidade e à eficiência produtiva inerente ao capitalismo, mercantilizando-nos e a todos os seres vivos” (LOUREIRO, 2004, p. 78).

Romper com essa vertente e conceber a educação como ação emancipatória significa assumir um posicionamento político que abrange o

questionamento dos currículos, disciplinas, projetos político-pedagógicos e das relações de poder nas escolas; além de problematizar a realidade de vida de cada grupo social, na totalidade social, seja no Estado, seja na sociedade civil (LOUREIRO, 2004, p. 78).

Nesse compasso, um importante desafio para a consolidação da EA, enquanto prática socioambiental crítica, é o desenvolvimento de um processo formativo, que esteja voltado “para a formação de sujeitos políticos, capazes de pensar e agir criticamente na sociedade, baseado nas vias de emancipação e transformação social” (MORALES, 2008, p. 28).

Concordamos com Guimarães (2013, p. 14) ao afirmar que “a Educação Ambiental já é uma realidade” no país, uma vez que existem políticas públicas específicas. Contudo, o autor aponta a necessidade de que

esta institucionalização seja acompanhada por um devido aprofundamento crítico nas discussões por parte dos educadores em seu cotidiano e da

sociedade em geral, para que essa se efetive como uma prática social que possibilite o enfrentamento da grave crise socioambiental (GUIMARÃES, 2013, p. 14).

Não podemos deixar de mencionar que houve um aumento significativo no número de ações, denominadas ambientais, realizadas pelas escolas no país. Em 2005 o MEC divulgou as conclusões de uma pesquisa realizada com base nos Censos Escolares entre 2001 e 2004 sobre a inserção da EA nas escolas de ensino fundamental no Brasil. Os dados foram obtidos por meio da autodeclaração das instituições se faziam ou não ações voltadas a EA. O resultado revelou que houve uma expansão acelerada de práticas de EA nessas escolas, uma vez que “em 2001, o número de escolas que ofereciam educação ambiental era de aproximadamente 115 mil, 61,2% do universo escolar, ao passo que, em 2004, esse número praticamente alcançou 152 mil escolas, ou seja, 94% do conjunto” (COSSÍO; LOUREIRO, 2007, p. 58).

Sorrentino (2006) confirma que foi possível perceber um aumento do número de ações voltadas a EA. Essa expansão pode ser verificada a partir da criação de mais projetos em órgãos públicos de diversas esferas, de setores específicos em empresas e escolas, além do surgimento de ONGs voltados a EA. O autor menciona ainda que “aparentemente, multiplicaram-se as iniciativas de indivíduos isolados, professores, profissionais de diversas áreas e cidadãos, sensibilizados pela questão ambiental” (p. 100), e acrescenta o número expressivo de publicações e trabalhos científicos na área.

Após a realização de um levantamento sobre o desenvolvimento da pesquisa em EA, Carvalho e Kawasaki (2009), também constataram uma ampliação tanto na questão numérica, quanto na diversificação de temáticas e campos de pesquisa.

Em suas considerações, Guimarães (2013) afirma que no ambiente escolar cada vez mais é possível perceber um aumento no número de “crianças manifestando alguma inquietude e/ou aproximação com a questão ambiental”, da mesma forma que mais professores tem procurado “tratar dessa questão em suas aulas[...]” (p. 14).

No entanto, apesar do elevado número de escolas que afirmaram exercer a EA, demonstrando num primeiro momento êxito no processo de universalização, este resultado

não expressa as reais condições da inserção, modalidades e práticas da educação ambiental nas escolas de ensino fundamental, assim como da sua gestão no interior da escola e a participação efetiva dos diversos atores envolvidos na temática (COSSÍO; LOUREIRO, 2007, p. 59).

Nesta mesma linha, Guimarães (2013, p. 15), nos instiga

Certamente se fizermos um comparativo do quadro atual com o de 20, 30 anos atrás, poderemos ver o quanto a EA ganhou espaço na sociedade. No entanto, essa mesma sociedade degrada hoje mais o meio ambiente do que há 20, 30 anos.

Nesse cenário, observamos que estamos diante de um paradoxo. Afinal, o que explica o fato de uma sociedade com mais EA passar a degradar ainda mais o ambiente? (GUIMARÃES, 2013). Responder tamanho paradoxo não é simples, uma vez que são diversos problemas que refletem nessa questão.

Sabemos que os desafios a serem enfrentados para a consolidação da inserção da EA nos currículos e nas práticas escolares são muitos, no entanto, a formação de professores é um dos aspectos que se destaca diante das dificuldades para a promoção de uma EA que atenda os princípios de uma formação democrática e emancipatória. Nesse compasso, com o intuito de ampliar as reflexões acerca da formação dos professores no contexto da EA tratamos de modo específico deste tema no item a seguir.

### **2.3 A Educação Ambiental e a formação de professores**

Iniciamos o presente item retomando que a PNEA determina “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999). Para atender a esta determinação tais ações deveriam envolver as universidades públicas, com a oferta de cursos de curta, média e longa duração, bem como o estímulo a qualificação em nível de pós-graduação (COSSÍO; LOUREIRO, 2007).

Lembramos que a EA é uma dimensão da educação que possui especificidades conceituais, além de apresentar-se como um campo novo que não é contemplado nas disciplinas tradicionais (MEDINA, 2001). Assim, a inserção da “dimensão ambiental no sistema educativo exige um novo modelo de professor [...]” (SANTOS, 2001, p. 26), que por consequência, necessita de uma formação particular para que possa compreender adequadamente as peculiaridades que envolvem a EA.

Depreende-se que para o educador dispor da clareza necessária para pensar e promover adequadamente suas atividades em EA é necessário apropriar-se do entendimento acerca da fundamentação teórica que constitui esta dimensão da educação (MEDINA, 2001, p. 17).

O papel do professor destaca-se no bojo que compõe os condicionantes para a consolidação da EA nas escolas, sendo que dentre as dificuldades enfrentadas, “algumas estão relacionadas diretamente à sua formação” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2004, p. 152).

Apesar da determinação da PNEA acerca da promoção de uma formação em EA, observa-se um contínuo despreparo dos educadores para se trabalhar com as questões ambientais. Essa constatação tem sido apontada como uma das principais barreiras para a inserção efetiva da EA nas práticas pedagógicas (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; PEQUENO, 2016; BOTELHO; COUTO; MASI, 2014; TOZONI-REIS; CAMPOS, 2014; MORALES, 2008; BERNARDES; PRIETO, 2010; SORRENTINO, 2006).

Por conseguinte, entendemos que para tratar da formação de professores no contexto da Educação Ambiental, é necessário primeiramente abordar os aspectos que permearam/permeiam os cursos de formação dos profissionais para atuação na Educação Brasileira de forma geral ao longo de sua história.

Seguindo essa premissa, destacamos inicialmente que a inquietação acerca da necessidade de formação, entendida como preparo dos professores, surge no Brasil “de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p. 143). A partir desse momento, são identificados vários períodos que compõem o processo de formação no país. Essas fases se distinguem ao considerar “a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos” (SAVIANI, 2009, p. 143).

Segundo Saviani (2009, p. 148), se desenvolveram dois “modelos contrapostos de formação de professores” no país. Um denominado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o outro de “modelo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 148-149).

O primeiro entende que “a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (SAVIANI, 2009, p. 148-149). Enquanto que o segundo “contrapondo-se ao anterior [...], considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (SAVIANI, 2009, p. 149).

O autor esclarece que o modelo voltado aos conteúdos culturais-cognitivos

predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregaram da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários (SAVIANI, 2009, p. 149).

Essa dicotomia entre os modelos de formação é claramente observada diante do fato dos cursos de Pedagogia privilegiarem a forma abstraída dos conteúdos, enquanto que os cursos das diferentes disciplinas de licenciatura concentrarem-se “nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam” (SAVIANI, 2009, p. 151).

A dissociação entre a forma e o conteúdo implica em um dos maiores dilemas que envolvem a formação dos professores, uma vez que tais elementos são intrínsecos a prática pedagógica e, portanto, indissociáveis (SAVIANI, 2009).

Desse modo, para superar tamanho dilema torna-se necessário retomar a característica de indissociabilidade do ato docente, que envolve a articulação entre “os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos-pedagógicos” (SAVIANI, 2009, p. 151), o que se apresenta como um grande desafio.

Para isso, é necessário a formulação de um novo projeto de formação dos professores, que tenha como objetivos garantir sólida formação teórica, competência técnico-política e compromisso técnico-político com o processo de humanização dos sujeitos educandos e com a transformação da sociedade numa sociedade justa e igualitária [...]” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2004, p. 156).

É sob essa perspectiva transformadora que se encaixaria a formação de professores no contexto da EA, pois ao seguir uma perspectiva que busque a “superação da racionalidade prática”, define-se a “formação do professor culto” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2004, p. 159). Como consequência, teríamos a abertura de um espaço para se investir no protagonismo do professor “na construção e realização de um currículo escolar que garanta o tratamento dos temas ambientais como atividades nucleares nas escolas [...]” (TOZONI-REIS; CAMPOS, 2004, p. 159).

Importante acrescentar que esse tipo de formação inicial dos professores necessitaria “entrelaçar os conteúdos das ciências naturais e das humanas”, para assim conseguir romper com a “tradicional compartimentalização dos departamentos de faculdades e institutos” (SATO, 2001, p. 10). Sem essa articulação, perpetuar-se-ia outra grande dissociação presente nos processos formativos que alicerçada no princípio cartesiano, impede uma formação integrada e de perspectiva holística necessárias para a efetivação de uma EA crítica e transformadora.

Outrossim, temos que considerar que a formação oferecida a estes educadores deve contemplar ainda as definições previstas na LDBEN, dentre as quais destaca-se o art. 22 que estabelece como finalidade da EB o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe

“formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996b).

Destarte, a formação dos professores em EA não poderia definir objetivos que decorressem de “um modismo, por “um verde pelo verde inconsequente” e pontual” (SATO, 2001, p. 10). Os objetivos deveriam ser orientados pelo propósito de preparar os educadores para atenderem as demandas formativas de todos os sujeitos, contemplando ainda as particularidades das diferentes áreas de conhecimento (SATO, 2001).

Considerando a necessidade de consolidar a inserção de uma EA crítica no Brasil, entendemos que os programas de formação dos professores deveriam fomentar a promoção dos seguintes itens:

- Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;
- Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender e se deixar surpreender pelo mundo que o cerca;
- Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (CARVALHO, 2004, p. 21).

O terceiro item, que trata do posicionamento do educador frente ao processo de ensino e aprendizagem, constitui em elemento central para que os dois anteriores ocorram. No entanto, verifica-se uma falta de debate sobre a dimensão ambiental na formação docente, evidenciando um “descompasso entre a formação, o trabalho docente e as reais necessidades da educação contemporânea” (PEQUENO, 2016, p. 216).

Cabe mencionar aqui que a LDBEN, que aborda especificamente os elementos voltados a EB e também profissional no Brasil, ao tratar sobre a formação dos professores “não menciona em seu texto a Educação Ambiental e a profissionalização docente” (TRISTÃO, 2007, p. 9), resultando no fato da institucionalização da EA ter ocorrido tardiamente na universidade (GUERRA; ORSI, 2008).

Assim, segundo Gomes (2014, p. 68) é possível observar ainda hoje o predomínio das discussões acerca das questões voltadas ao meio ambiente nos “cursos de graduação vinculados às ciências naturais”. Tal fato gera “um verdadeiro “silêncio” do meio ambiente nos currículos das ciências sociais” (GOMES, 2014, p. 68).

Diante deste cenário, observa-se a “fragilidade da EA nos currículos das universidades”, pois “muitas vezes o que há são pesquisadores isolados e Grupos de Pesquisa envolvidos com o aprofundamento do campo conceitual da EA” (GUERRA; ORSI, 2008, p. 33).

Além disso, a falta de clareza acerca da EA na LDBEN reflete ainda no fato de a EA, quando abordada nos cursos universitários, continuar sendo “tratada de forma tradicional e conservadora nas universidades brasileiras” (GUERRA; ORSI, 2008, p. 33).

Apesar de algumas mudanças serem observadas recentemente em alguns cursos, nota-se que ocorrem com grande lentidão, configurando-se como escassas exceções (GOMES, 2014). O resultado é um tipo de formação que deixa sérias lacunas nesses futuros profissionais que terão dificuldades em “integrar-se em projetos interdisciplinares cujo objetivo é tematizar a respeito do ambiente, agir em prol dele” (GOMES, 2014, p. 68).

Ademais, o déficit na formação dos professores reflete conseqüentemente nos tipos de práticas desenvolvidas dentro dos espaços escolares, que na maior parte das vezes apresentam-se como “ações isoladas e pontuais, priorizando temas ambientais sem abordar as causas e conflitos” (GUERRA; ORSI, 2008, p. 33).

Diante da fragilidade da inserção da EA nas propostas pedagógicas dos cursos universitários, tem surgido iniciativas de criação de disciplinas específicas para se tratar das questões ambientais. No entanto, tais propostas poderiam gerar uma abordagem superficial do tema pois ao conceber os problemas ambientais numa única disciplina, o enfoque seria fragmentado e reducionista, uma vez que não iria promover a interação entre as diferentes áreas do conhecimento (TRISTÃO, 2007).

Os debates acerca da criação ou não de uma disciplina específica para a EA estão baseados em diferentes argumentos que apresentam ideais contraditórios. Diante da dificuldade em inserir efetivamente a EA nos cursos de graduação, surge um grupo que entende que instituir uma disciplina “garantiria um *locus* da formação” (TRISTÃO, 2007, p. 13). De outro lado temos o grupo que entende “que uma disciplina não contribuiria por si só para uma mudança de paradigma e, talvez, reafirmasse a concepção de um paradigma dominante de currículo que fraciona, divide e aprisiona o conhecimento em gaiolas” (TRISTÃO, 2007, p. 13).

Destarte, observa-se que o tema constitui um grande paradoxo dentro das universidades, o que revela a necessidade de ampliar ainda mais as reflexões acerca do tema. Porém, há um consenso no que concerne a necessidade da inserção da EA na formação inicial dentro das universidades (TRISTÃO, 2007).

No entanto, não nos referimos a qualquer tipo de inserção, mas a implantação de uma EA que promova uma

formação inicial e continuada dos professores em EA inspirada nos princípios da abordagem crítica e emancipatória para atuação dos educadores desde o ‘chão da escola’ até a instância de poder, no sentido do desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a intervenção e transformação da realidade na construção da utopia possível da sustentabilidade local e planetária (GUERRA; ORSI, 2008, p. 179).

Para suprir o déficit na formação inicial dos professores sobre as questões ambientais, as políticas públicas brasileiras têm promovido formações sob a perspectiva continuada. Estes programas estão previstos na LDBEN de forma geral, não especificamente na dimensão da EA. Observa-se que a referida lei traz determinações acerca da formação continuada em dois momentos. O primeiro se refere ao inciso III do art. 63 que incumbe os institutos superiores a manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, enquanto o segundo, no art. 87 que ao instituir a “Década da Educação” determina que o “Distrito Federal, Estados, Municípios, e supletivamente, a União, devem [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996b).

Destacamos que esta modalidade de formação pode se constituir em uma importante estratégia, pois se a perspectiva adotada privilegiar “o *locus* de trabalho do professor como espaço de formação”, seria possível promover tanto a identificação das suas necessidades, como “elaborar ações mais específicas e apropriadas para o seu contexto de atuação” (GOMES, 2014, p. 69).

No entanto, essas iniciativas têm se apresentado com diferentes terminologias ao longo dos anos como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação continuada, educação permanente e educação continuada” (SATO; ZAKRZEVSKI, 2001, p. 63). Essa diversidade de nomenclaturas remete a um conjunto complexo de concepções, valores, interesses e conseqüentemente endereçamentos que compõem o campo político, representado pelas disputas de poder, no qual a educação está inserida (SATO; ZAKRZEVSKI, 2001). Nesse sentido, observa-se que nem sempre a perspectiva adotada nestes programas vê o *locus* de trabalho do professor como este espaço de formação.

Em relação aos projetos de formação voltados a EA encontra-se uma série de trabalhos que “procuram “modelizar” as experiências de formação de professores” (SATO; ZAKRZEVSKI, 2001, p. 64), como se houvesse uma “receita”, um modelo único de

desenvolver a EA. Porém, ao mesmo tempo que há uma tentativa de se padronizar as práticas de EA, se verifica a existência de diferentes perspectivas nos programas de formação de professores, o que ratifica a complexidade do tema. As perspectivas apresentadas por Sato e Zakrzewski (2001) são a acadêmica, a técnica, a prática e da reconstrução social, que constituídas por enfoques específicos, geram diferentes tipos de formação.

Diante dessa diversidade de ações e programas, Pequeno (2016, p. 217), adverte que “nem sempre as políticas de formação continuada nesta modalidade atendem às demandas de docentes ou mesmo do contexto escolar”. Quando elaboradas sob a ótica do neoliberalismo, apresentam-se muitas vezes descontextualizadas, numa perspectiva de modelo a ser seguido (PEQUENO, 2016).

No Brasil a institucionalização da EA pelo MEC ocorreu por meio da promoção de políticas de formação continuada de professores (MENDONÇA, 2007). Três grandes programas foram criados: Proposta de Participação-Ação para Construção do Conhecimento (PROPACC), Parâmetros em Ação-Meio Ambiente na Escola (PAMA) e Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas (MENDONÇA, 2007).

O PROPACC, desenvolvido durante os anos de 1996 e 1998, surgiu para cumprir uma exigência da RIO-92 e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Voltado “aos técnicos das secretarias estaduais de educação, técnicos das delegacias estaduais do MEC, professores e professoras de escolas técnicas federais e universidades federais” (MENDONÇA, 2007, p. 47-48), não tinha como foco a docência, uma vez que seu objetivo consistia em “disseminar a educação ambiental no sistema de ensino” (MENDONÇA, 2007, p. 48).

O PAMA que teve início no ano de 2000, e ao contrário do primeiro, teve a docência como ponto central. Por isso, “trabalhou a formação com base no desenvolvimento de competências [...]” (MENDONÇA, 2007, p. 48-49), que somavam 5 no total: “a leitura, a escrita, a administração da própria formação, o trabalho compartilhado e a reflexão sobre a prática” (MENDONÇA, 2007, p. 49). O programa teve como objetivo orientar as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação quanto a “implementação dos PCNs e dos Referenciais Curriculares Nacionais para todos os segmentos e modalidades do ensino fundamental” (MENDONÇA, 2007, p. 49).

O programa “Vamos cuidar do Brasil com as escolas” foi criado a partir de uma parceria entre MEC e MMA em 2004, com o “objetivo de construir um processo permanente de EA na escola por meio das instâncias: presencial, à distância e difusa” (PEQUENO, 2016, p. 217). A proposta foi capacitar o professor para o desenvolvimento de projetos que

abordassem problemas socioambientais, tendo destaque o tema sobre consumismo (MENDONÇA, 2007, p. 50).

Pequeno (2016) analisou os impactos do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” no estado da Paraíba por meio de uma pesquisa junto aos professores de EI e EF. Os resultados da pesquisa demonstraram que o programa em questão “pouco contribuiu para a institucionalização da EA e a promoção do cuidado na escola” (PEQUENO, 2016, p. 213).

Diversos fatores foram apontados como responsáveis pelo resultado não muito satisfatório do programa em questão. Dentre esses, evidencia-se a dificuldade para o professor participar dos momentos de formação, a rotatividade deste profissional na escola, o grande volume de tarefas prescritas, além do fato dos encontros de formação ocorrerem em momentos específicos e faltar um acompanhamento das ações desenvolvidas nos espaços escolares (PEQUENO, 2006).

Acentuamos que ações de EA no meio escolar, quando orientadas por uma perspectiva crítica, podem proporcionar maior “participação, o debate e a troca de ideias, estimulando a comunidade escolar a “olhar para si mesma”, tomar decisões acerca de prioridades, escolher representantes” (PEQUENO, 2006, p. 228). Essas ações fomentam a transformação tanto do indivíduo como da comunidade, o “que vai na contramão da dinâmica escolar” (PEQUENO, 2014, p. 228).

Considerando que a educação e conseqüentemente a escola é um palco político, onde embates de poder são travados por grupos de interesses muitas vezes antagônicos, práticas de EA que venham a instigar movimentos de mudanças das estruturas vigentes não são vistos com bons olhos, principalmente por aqueles que representam o lado dominante na sociedade.

O campo educacional se configura como um importante meio de dominação e de defesa de interesses. Apresentando assim algumas marcas, que revelam os aspectos que determinados sujeitos ou grupos desejam inserir na ação educativa, orientando o modelo de projeto de ensino que se deve seguir e de sociedade que se deseja formar ou transformar (SAVIANI, 1999).

Logo, o oferecimento de programas de formação continuada como o “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, apesar de apresentar uma proposta que visa a vivência de momentos que possibilitem a integração e o diálogo entre alunos e professores dentro da realidade em que a escola está inserida e atua, verifica-se uma barreira para sua efetivação diante da forma como “a instituição organiza o espaço e o tempo numa perspectiva ativista, de demanda de atividades e exigências advindas da “rigidez curricular”[...]” (PEQUENO, 2014, p. 228).

Além dos programas ofertados pelo MEC, Gomes (2014, p. 69) destaca que existem outras iniciativas que ocorrem por meio de “parcerias entre secretarias municipais e estaduais de educação, vinculadas ou não a programas de financiamento para formação continuada de Educadores Ambientais”. Nessa modalidade sobressaem os projetos promovidos pelas universidades vinculados à extensão universitária. Neste ponto, é importante revivificar que

a Universidade é um espaço privilegiado de construção do conhecimento [...], baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão [...], tem nestas modalidades um importante aporte de garantia de produção de conhecimento dentro e fora dela, por meio do ensino e da pesquisa, e tem na extensão universitária a modalidade de socialização e intercâmbio de saberes com a sociedade em geral (GOMES, 2014, p. 63).

A modalidade de extensão universitária atua basicamente em duas frentes. A primeira voltada para a dimensão interna da universidade, ao integrar ensino e pesquisa, promove “a interação entre as áreas do conhecimento e criando espaços dialógicos de discussão” (GOMES, 2014, p. 69). Enquanto a segunda foca no campo externo, onde a “sociedade estabelece as possibilidades de aproximação e troca de saberes e conhecimentos com a universidade” (GOMES, 2014, p. 69).

No entanto, Gomes (2014) assinala que a universidade nem sempre compreendeu a extensão nessa perspectiva transformadora. Muitas vezes, por assumir uma concepção hierárquica frente a sociedade, “como a “detentora do conhecimento”, pensava a sociedade apenas como receptora passiva dos trabalhos desenvolvidos” (GOMES, 2014, p. 69). Essa forma de entender a extensão universitária gerava a promoção de ações que não contemplava as reais necessidades da sociedade.

Proficientemente, essa visão tem sido modificada diante das discussões acerca do conceito da extensão universitária. Porém, cabe frisar que esse processo de superação da perspectiva hierarquizante da universidade é lento e difícil, mas segundo Gomes (2014), após o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão realizado em 2007 verificou-se um avanço no ideal transformador desta modalidade. Esse ambiente propenso a mudanças tem gerado o florescimento de novos projetos que entendem a extensão como um meio de aprendizado de “mão dupla” e, por isso, possuem maior possibilidade de contribuir positivamente para a oferta de formações continuadas em EA (GOMES, 2014, p. 70).

Nesse contexto, reforçamos a necessidade da ampliação de iniciativas de formação de educadores ambientais tanto no período inicial de sua formação quanto de forma continuada no âmbito universitário. Porém, acentuamos que tal formação deve ser orientada

por um ideal transformador, onde o professor e a escola devem estar inseridos no processo. Por conseguinte, suas ações precisam ser direcionadas pela visão de cooperação entre as duas partes, o que de fato poderia contribuir para o professor incorporar em sua prática a reflexão, fomento sua transformação (GOMES, 2014).

Concordamos com Marcomin (2010, p. 183) ao afirmar que

Precisamos exercer na universidade o vislumbrar de horizontes novos, de caminhos ainda não trilhados. Os caminhos podem nos levar a diferentes lugares ou induzir diversos olhares. É preciso estar atento a essa diversidade e incorporá-la na direção da realização de sonhos voltados para a unidade humanitária e planetária.

Além do incentivo a formação de forma institucionalizada, é necessário o desenvolvimento de um grande movimento reflexivo por parte dos educadores acerca dos padrões de organização da estrutura social, econômica, ambiental, política e cultural do modelo econômico e político vigente. A vertente crítica da EA

baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza (LOUREIRO, 2004, p. 81).

Guimarães (2013) assevera que muitos educadores, apesar de bem intencionados, acabam desenvolvendo práticas de EA reducionistas, uma vez que estão embasadas nos “paradigmas da sociedade moderna” (p. 21). Logo,

o educador, por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva, que cria amarras para o desenvolvimento de uma visão crítica e complexa do real, refletindo em uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental [...] (GUIMARÃES, 2013, p. 21).

Essa realidade é recorrente entre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas diferentes regiões do país. Romper com este ciclo é imprescindível para que o educador possa se assumir como “sujeito de seu fazer pedagógico” (GUIMARÃES, 2013, p. 14), para assim ter condições de elaborar práticas que sejam capazes de unir “de forma indissociável teoria e prática, reflexão e ação, razão e emoção, indivíduo e coletivo, escola e comunidade, local e global [...]” (GUIMARÃES, 2013, p. 14).

Como revela Torres (2018, p. 160)

[...] para a efetivação dos atributos da EA crítica em nosso país, cabe (aos pesquisadores-professores) a busca por coerência teórico-metodológica entre as dimensões filosóficas, epistemológicas e pedagógicas no que se refere à assumir uma concepção de EA crítica no contexto escolar, de modo a envolver processos formativos de educadores-educandos ambientais que venham a direcionar para a construção de conhecimentos e práticas de EA que superem correntes liberais pautadas no indivíduo [...] e avancem para correntes progressistas pautadas na coletividade [...].

Conquanto, não podemos depositar toda a responsabilidade para a consolidação da EA nas escolas brasileiras sobre os educadores. Reconhecemos que a posição dos professores nesse processo é fundamental, porém, não seria sensato atribuir apenas a estes sujeitos o êxito ou o fracasso das ações pedagógicas de EA.

Nesse cenário, destacamos mais uma vez que a prática educativa é amplamente influenciada pelos documentos oficiais orientadores. Suas concepções, interesses e orientações direcionam o trabalho pedagógico como um todo, o que reflete na forma que projetos de EA são recebidos e encaminhados no interior da escolar.

Desse modo, as concepções que embasam esses documentos orientam e influenciam as abordagens e metodologias da EA nas escolas. Em vista disso, defendemos novamente a necessidade de se analisar a forma que a EA é abordada no novo documento orientador da EB no país, a BNCC, com foco na etapa para o EM. Nesse propósito, tratamos na próxima seção dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, descrevendo os passos que foram dados para alcançar os objetivos traçados.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção descreveremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Tratamos tanto das estratégias utilizadas para a coleta quanto para a análise dos dados obtidos.

Situamos primeiramente que a natureza desta investigação é mista, por envolver tanto o campo quantitativo quanto o qualitativo. Este posicionamento é decorrente do fato de entendermos que há problemas que demandam a combinação de diferentes procedimentos para alcançar sua compreensão (GATTI, 2012).

Ademais, seguindo uma perspectiva que considera fundamental a superação da dicotomia entre a abordagem quantitativa e qualitativa, para alcançar “um olhar mais amplo” (GATTI, 2012, p. 29) buscamos extrair as contribuições das duas abordagens.

O método utilizado foi a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016), constitui em um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 44).

A escolha pela análise de conteúdo foi embasada no fato de que este método tem se apresentado capaz de responder a duas inquietações que se fazem presentes nesta pesquisa. O primeiro refere-se ao questionamento “o que *levou* a determinado enunciado?” e o segundo refere-se a “quais as *consequências* que determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (BARDIN, 2016, p. 45).

Adequando esses questionamentos as especificidades desta pesquisa, nos sentimos provocados tanto a desvelar o que conduziu o enunciado sobre a EA na BNCC para o EM, como em apontar as possíveis consequências de tal enunciado às práticas pedagógicas desta etapa da EB.

Orientados pela proposta de Bardin (2016) cumprimos as três etapas exigidas para a realização de uma análise de conteúdo: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 125).

Com o intuito de descrever essas etapas de maneira mais detalhada, desmembramos o processo em dois itens distintos, um que trata especificamente da forma em que realizamos a coleta dos dados e outro que aborda os procedimentos de análise. Optamos pela separação para facilitar a compreensão de cada passo, no entanto, evidenciamos que ambos possuem caráter de complementariedade, pois um está diretamente vinculado ao outro dentro da metodologia de análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa

### 3.1. Procedimentos para a coleta de dados

A primeira etapa da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2016), tem a função de direcionar tanto a maneira de proceder a coleta dos dados quanto a sua análise. Envolve basicamente três aspectos a serem definidos: o documento a ser analisado, a hipótese e o objetivo do trabalho e os indicadores que serão utilizados para fundamentar a pesquisa. Por conseguinte, é a fase em que se estabelece uma organização do trabalho, que “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125).

A fim de cumprir essa fase, delimitamos a análise ao trecho do documento da BNCC para a etapa do EM, considerando especificamente os textos que tratam das áreas de conhecimento. Importante esclarecer que essa etapa de ensino condiciona as aprendizagens essenciais em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), sendo que cada área pode integrar dois ou mais componentes curriculares da EB (BRASIL, 2018). Além disso, com a aprovação da lei nº 13.415/2017, que altera a LDBEN, o currículo do EM passa a ser composto pela BNCC, enquanto currículo básico, e por itinerários formativos (BRASIL, 2017). Os itinerários são constituídos pelas quatro áreas de conhecimento mencionadas além de incluir um quinto item que trata da formação técnica e profissional (BRASIL, 2018). Logo, o trecho do documento analisado nesta pesquisa, abrange tanto o conteúdo das quatro áreas de conhecimento quanto dos itinerários formativos.

Apesar da elaboração de uma hipótese não ser considerada obrigatória segundo a proposta de Bardin (2016), concordamos que “formular hipóteses consiste, muitas vezes, em explicitar e precisar - e, por conseguinte, em dominar - dimensões e direções de análise, que apesar de tudo funcionam no processo” (BARDIN, 2016, p. 130). Nessa perspectiva, consideramos pertinente sua formulação nesta pesquisa e a apresentamos da seguinte forma: “tal como é apontado pelas pesquisas no documento da BNCC voltadas às etapas de EI e EF, a EA teria sido também abordada de forma restrita e simplista no trecho voltado para a etapa do EM”.

Com base na hipótese, definimos nosso objetivo geral “analisar o conteúdo, promover reflexões e evidenciar qual o espaço e abordagem da EA na BNCC, considerando a parte do documento direcionada para a etapa do EM”. Por fim, estabelecemos os indicadores

para a pesquisa que se referem ao número de vezes que as palavras-chave buscadas apareceram no recorte do documento analisado.

Cumpridas as exigências iniciais, passamos para a segunda fase da análise de conteúdo que abrange a exploração do material. A fase 2 contempla especificamente as operações de codificação, que no caso de uma análise quantitativa e categorial, como a que realizamos nesta pesquisa, requer três escolhas: “- O recorte: escolha das unidades; - A enumeração: escolha das regras de contagem; - A classificação e a agregação: escolha das categorias” (BARDIN, 2016, p. 133).

Ancorados a essas orientações, no item sobre a escolha das unidades, selecionamos o uso de palavras-chave para proceder a coleta dos dados. Assim, definimos os termos voltados a EA que seriam buscados no documento da BNCC, respeitando a delimitação estabelecida na etapa anterior. Buscamos inicialmente o termo “educação ambiental” e posteriormente as palavras “ambiental”, “conservação ambiental”, “contextualização ambiental”, “ordem ambiental”, “socioambiental”, “ética socioambiental”, “sustentabilidade socioambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “consciência socioambiental” e “sustentabilidade”.

Os resultados obtidos nessa busca foram organizados na tabela 1 que está inserida na seção referente a discussão dos resultados. Nessa tabela apresentamos as palavras encontradas, bem como o número de aparições de cada termo.

A partir das palavras encontradas passamos a fazer as duas escolhas seguintes que fazem parte da segunda etapa da proposta de Bardin (2016). No entanto, esses tópicos envolvem de forma mais específica a análise propriamente dita por isso é detalhada no item a seguir.

### **3.2. Procedimentos para a análise e discussão dos dados**

Seguindo os passos de Bardin (2016) passamos para a “escolha das regras de contagem”, com o intuito de definir o *corpus* da análise. A autora apresenta várias possibilidades de escolha e destaca que

Qualquer escolha de uma regra (ou de várias regras) de enumeração, assenta numa hipótese de correspondência entre a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação da manifestação da linguagem e a presença, a frequência, a intensidade, a distribuição, a associação de variáveis inferidas, não linguísticas. É conveniente procurar-se a correspondência mais pertinente (BARDIN, 2016, p. 143).

Assim, optamos pelo uso da frequência, que corresponde ao número de vezes que as palavras-chave buscadas aparecem no texto. Na perspectiva de Bardin (2016, p. 138) “a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição”. Por conseguinte, os termos selecionados para compor a análise foram os que apareceram mais de uma vez no documento.

Dando prosseguimento, passamos para a “classificação e agregação”, que corresponde a organização das palavras-chave em categorias. Importante esclarecer que realizar uma categorização é promover a “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Logo, as categorias são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2016, p. 147).

Essa etapa da análise de conteúdo está dividida em dois estágios. O primeiro é denominado de inventário que tem a finalidade de realizar o isolamento dos elementos, enquanto o segundo, chamado de classificação envolve a divisão destes elementos com o intuito de organizá-los (BARDIN, 2016).

Nesse processo é necessário realizar a definição do critério que será adotado na categorização. Dentre os diferentes critérios indicados na proposta de Bardin (2016), optamos pelo semântico que define a criação de categorias temáticas.

Importante salientar que para uma categoria ser considerada adequada é fundamental que seja elaborada contemplando cinco qualidades a saber: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e finalidade e por fim a produtividade (BARDIN, 2016). Obedecendo a esses princípios classificamos as palavras-chave em duas categorias, nomeadas “Socioambiental” e “Sustentabilidade”, representadas na tabela 3.

Cumprido esse passo, nos dedicamos a inferência que se refere a uma “interpretação controlada” (BARDIN, 2016, p. 165) da categorização realizada anteriormente. Desse modo, identificamos os diferentes, porém interdependentes, polos de análise (BARDIN, 2016). Exploramos o emissor, ao evidenciar aspectos do texto que poderiam representar o grupo dominante no processo de elaboração e homologação da BNCC; o receptor, quando identificamos as possíveis finalidades de promover ações ou adaptações dos indivíduos ao conteúdo do documento em estudo; e a mensagem, ao utilizarmos tanto o código (palavras-chave) quanto a significação fornecida.

Buscamos realizar inferências do tipo específicas (BARDIN, 2016), uma vez que desejávamos responder a uma pergunta particular representada no contexto da hipótese desta pesquisa. Para proceder essa dispendiosa análise, dialogamos com outros autores que trataram da forma em que a EA foi abordada nas versões preliminares e na versão final da BNCC para a EI e EF (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016; ANDRADE; PICCININI, 2017; BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; FRIZZO; CARVALHO, 2018). Confrontamos os resultados obtidos na presente pesquisa com os dados apresentados em trabalhos anteriores, buscando estabelecer relações de compatibilidade e/ou complementariedade.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção nos dedicamos a apresentar os resultados obtidos com a busca de palavras-chave “educação ambiental” e da temática ambiental no trecho do documento da BNCC voltado ao EM. Ressaltamos que em meio a esta exposição realizamos inferências acerca das inclinações do conteúdo do documento e de suas possíveis finalidades e efeitos sobre a prática pedagógica da EA.

Com essa intenção organizamos os dados alcançados na tabela 1 que segue abaixo.

**Tabela 1:** Número de citações das palavras-chave “educação ambiental” e da temática ambiental no trecho do documento da BNCC para o Ensino Médio.

Palavras-chave	Número de citações
Educação Ambiental	0
Ambiental	1
Conservação ambiental	
Contextualização ambiental	
Ordem ambiental	
Socioambiental	
Ética socioambiental	2
Sustentabilidade socioambiental	3
Desenvolvimento Sustentável	
Consciência socioambiental	4
Sustentabilidade	8

**Fonte:** autora.

Verifica-se que a palavra “educação ambiental” não foi mencionada nenhuma vez no documento analisado. Esse ocultamento vai ao encontro das pesquisas realizadas nas versões preliminares e na versão aprovada para a EI e EF da BNCC (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; CARVALHO; FRIZZO, 2018; BRANCO; ROYER; BRANCO, 2019). Por conseguinte, corrobora a tendência de silenciamento anunciada por Frizzo e Carvalho (2018) desde a aprovação do PNE (2014-2024).

Relembramos que a EA é uma dimensão da educação que possui caráter político, com princípios críticos e emancipatórios. Logo, tem um papel fundamental no processo

educativo dos sujeitos. Além disso, seu conceito é consolidado tanto nas produções acadêmicas, nos acordos e textos orientadores internacionais e nacionais, quanto nas próprias legislações do país.

Ressaltamos ainda, que tal restrição ocorre em revelia às orientações da PNEA, uma vez que esta estabelece caráter permanente e obrigatório a EA em todos os níveis e modalidades da educação do país (BRASIL, 1999).

Arriscamo-nos então a afirmar que a usurpação da EA no documento não pode ser concebida como uma ação aleatória, fruto de um descuido ou acidente durante sua elaboração. Entendemos que a restrição sofrida pela EA no texto homologado da BNCC, englobando não só o EM, mas toda a EB, é resultado de um conjunto de interesses de grupos de sujeitos que têm o objetivo de calar a EA nos espaços escolares.

Esse entendimento não é restrito a esta pesquisa, uma vez que outros pesquisadores têm feito a mesma afirmação. Um exemplo é a pesquisa realizada por Andrade e Piccinini (2017, p. 11), que afirmam que não acreditam que a EA tenha sido “esquecida” no documento, mas que na verdade, tal restrição, “trata-se de escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas”. Podemos citar também Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018, p. 86), que diante do silenciamento da EA no documento afirmam que “este fato nos parece intencional, na medida em que o ocultamento da EA propicia o silenciamento dos professores e dos estudantes”.

O interesse pelo ocultamento da EA na BNCC pode estar relacionado à sua atuação e finalidade, ao se configurar como uma ameaça para as propensões dos grupos dominantes que constituem o modelo de sociedade atual. Afinal “a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL 2012, p. 2).

O compromisso assumido pela EA em incorporar a dimensão política em sua prática pedagógica, cria a possibilidade do indivíduo constituir um posicionamento que o conduz a “uma postura reflexiva sobre a realidade, à compreensão complexa das responsabilidades e direitos de indivíduos-grupos-classes, a uma prática que atue tanto no cotidiano quanto na organização política para as lutas sociais” (LOUREIRO, 2019, p. 84).

Na perspectiva crítica e emancipatória, a EA almeja

ampliar os espaços de liberdade de indivíduos e grupos que dela participam, transformando as situações de dominação e sujeição a que estão submetidos através da tomada de consciência de seu lugar no mundo, de seus direitos e de seu potencial para recriar as relações que estabelece consigo próprio, com os outros em sociedade e com o ambiente circundante (LIMA, 2004, p. 104).

Destarte, a efetivação de ações pedagógicas direcionadas pela matriz emancipatória levaria a promoção de um inconformismo diante do modelo de sociedade posto. Ao promover a reflexão sobre os aspectos que embasam sua estruturação, denunciaria que tal modelo é “orientado por um paradigma injusto, antidemocrático, economicista, utilitário, unidimensional e insustentável [...]” (LIMA, 2004, p. 104).

Destacamos, que além de atuar no sentido de desmistificar os fundamentos do sistema social vigente, a EA crítica tem o engajamento de demonstrar que é possível “conceber e praticar uma renovação plural do modelo de sociedade e desenvolvimento atuais” (LIMA, 2004, p. 104). Tal comprometimento, “potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de resistência” (GUIMARÃES, 2004, p. 31-32), o que “vai de encontro à política neoliberal em expansão no país, que aposta no sucateamento da Educação básica, na alienação dos trabalhadores e na exploração do ser humano e dos recursos naturais” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81).

Perante a força exercida pelos grupos dominantes na organização e manutenção das estruturas sociais, econômicas e políticas, que conseqüentemente estendem seus interesses sobre as políticas educacionais e ambientais, consideramos fundamental o fortalecimento da luta pela permanência da EA nos documentos oficiais.

Diante do silenciamento do termo “educação ambiental” e com intuito de aprofundarmos a análise acerca da forma que as questões ambientais são contempladas no documento, passamos para o resultado da busca das palavras-chave atreladas a temática ambiental.

Observamos na tabela 1 que o termo “sustentabilidade” apareceu mais vezes no documento, totalizando 8 citações, seguido por “consciência ambiental” que apresentou 4 aparições. A palavra “desenvolvimento sustentável” foi contemplada em três situações, enquanto que “ética socioambiental” e “sustentabilidade” em dois momentos. Os termos que foram mencionados uma única vez se referem a “ambiental”, “conservação ambiental”, “contextualização ambiental”, “ordem ambiental” e “socioambiental”.

Os dados obtidos por si só não eram suficientes para visualizarmos sua distribuição pelas áreas de conhecimento que compõem o documento para o EM. Por consequência,

organizamos as palavras buscadas segundo sua aparição nas respectivas áreas, como representado na tabela 2.

**Tabela 2:** Distribuição das palavras-chave por área de conhecimento na BNCC, versão para o Ensino Médio.

Palavras-chave	Área de conhecimento			
	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas
Educação Ambiental	0	0	0	0
Ambiental	0	0	1	0
Conservação Ambiental	0	0	1	0
Contextualização Ambiental	0	0	1	0
Ordem Ambiental	0	0	0	1
Socioambiental	0	0	1	0
Ética socioambiental	0	0	0	2
Sustentabilidade Socioambiental	0	0	0	2
Desenvolvimento Sustentável	0	0	3	0
Consciência Socioambiental	3	0	0	1
Sustentabilidade	0	1	4	3

**Fonte:** autora.

Verificamos que os termos buscados não estão distribuídos de forma homogênea no documento analisado. Constatamos uma concentração nas áreas de Ciências da Natureza que somam 11 aparições e de Ciências Humanas com o total de 9 citações. Linguagens aparece com apenas 3 referências e todas se referem a “consciência socioambiental”, enquanto que em Matemática temos uma única citação com o termo “sustentabilidade”.

Essa divisão direciona a responsabilidade para o tratamento da temática ambiental a duas áreas de conhecimento, o que sugere a permanência de uma prática disciplinar em detrimento a perspectiva interdisciplinar considerada adequada para o desenvolvimento da EA.

Pesquisas anteriores, realizadas em versões preliminares da BNCC, apontaram resultados semelhantes quanto a forma de distribuição dos termos voltados a EA no documento. Santinelo, Royer e Zanatta (2016) identificaram na 1ª versão maior incidência das

palavras-chave buscadas na área de Ciências da Natureza. Andrade e Piccinini (2017, p. 6) perceberam que na 2ª versão as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa permaneciam sem contemplar os “conteúdos socioambientais”. Marques, Raimundo e Xavier (2019, p. 28), verificaram que na 3ª versão a EA “limita-se a específicos anos das áreas das Ciências da Natureza, Linguagens e da Geografia, a partir de conteúdos e conceitos que são organizados em unidades temáticas”.

O tratamento do conhecimento pelo olhar fragmentado representado pela sua divisão em disciplinas é contrário aos propósitos anunciados no próprio documento da BNCC, uma vez que afirma em seu texto introdutório que “[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 15).

Notamos assim, que apesar do documento orientar inicialmente a promoção da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento, tal orientação não se concretiza com a dimensão da EA (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016).

Ressaltamos ainda que a permanência da percepção disciplinar de ensino se manifesta também em oposição às orientações estabelecidas em legislações anteriores referentes a EA (BRASIL, 1999; BRASIL, 2012). A PNEA apresenta como terceiro princípio “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (BRASIL, 1999). As DCNEA, determinam que a EA “deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar” (BRASIL, 2012).

Retomando a reflexão realizada por Barcelos (2003) sobre as origens do pensamento de direcionar o tratamento das questões ambientais a alguns especialistas no país. Verificamos aqui um exemplo claro da insistente permanência de tal prática nos espaços escolares, pois apesar de ter sido criada e disseminada no período da ditadura militar, lamentavelmente se faz presente no documento mais recente para orientação da organização dos currículos escolares e consequentemente das ações pedagógicas.

Verificamos neste ponto, que embora a BNCC se intitule como um documento inovador para a EB, apresentando-se como “um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época” (BRASIL, 2018, p. 5), esta não foi capaz de superar a visão obsoleta da fragmentação do conhecimento, especificamente no tratamento dos temas ambientais, fato que aparentemente estava superado no âmbito das legislações acerca da EA no Brasil.

Dando prosseguimento a análise apresentamos na tabela 3 a categorização realizada das palavras-chave buscadas no documento. Recordamos que foram selecionadas para o *corpus* de análise apenas os termos que apareceram mais de uma vez no texto e que

estabelecemos duas categorias dentro da temática ambiental, uma denominada “Socioambiental e outra como “Sustentabilidade”.

**Tabela 3:** Categorização das palavras-chave.

<b>Categorias</b>	Socioambiental	Sustentabilidade
<b>Palavras-chave</b>	Consciência Socioambiental Ética Socioambiental	Desenvolvimento Sustentável Sustentabilidade Sustentabilidade Socioambiental

**Fonte:** autora.

Na categoria “Socioambiental” as palavras que tiveram maior incidência foram “consciência socioambiental” e “ética socioambiental”, enquanto que na categoria “Sustentabilidade” obtivemos os termos “desenvolvimento sustentável”, “sustentabilidade” e “sustentabilidade socioambiental”.

O predomínio dos termos voltados a sustentabilidade, demonstra uma maior valorização da ótica voltada ao conceito do desenvolvimento sustentável no documento final da BNCC para o EM.

Esse enfoque revela uma inclinação em favor às orientações internacionais quanto a questão ambiental, pois desde a elaboração do “discurso do desenvolvimento sustentável”, pela ONU em 1986, este passou a ser “a referência dominante no debate que envolve as questões de meio ambiente e de desenvolvimento social em sentido amplo” (LIMA, 2004, p. 105).

O conceito de desenvolvimento denominado sustentável foi formulado e definido no Relatório de Brundtland ou Nosso Futuro Comum. Segundo a definição desse relatório o “desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades” (Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p. 46).

Essa perspectiva de desenvolvimento foi reforçada com a criação da recente “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, formulada numa reunião organizada pela ONU que contou com a participação de 193 países, em setembro de 2015 (ONUBR, 2016). O documento contém um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que abrangem 169 metas. Definidos como aspectos “integrados e indivisíveis”, ODS mesclariam “de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a

social e a ambiental” (ONUBR, 2016, p. 7). Nesse contexto, podemos observar que a Agenda 2030 foi concebida e direcionada para os diferentes governos nacionais com o intuito de fomentar ações voltadas a implantação do desenvolvimento sustentável, o que corrobora o caráter dominante desta concepção.

No entanto, Filho (2006, p. 123) esclarece que essa definição “teve o objetivo de permitir colocar de acordo posições até então inconciliáveis de ambientalistas e desenvolvimentistas”, uma vez que essa formulação não [...] “abandona a noção de crescimento econômico, apenas se admite que é possível crescer sem dilapidar os recursos ambientais por meio de um eficiente sistema de gerenciamento do uso” (FILHO, 2006, p. 123). Nesse sentido, observamos que na proposta do desenvolvimento sustentável

mantém-se a crença na industrialização, na medida que o grau de “desenvolvimento” atingido pelas sociedades, ditas industrializadas, continua como objetivo central proposto para as demais sociedades. Introduce-se a crença de que o mercado pode vir a ser a solução para a maioria dos problemas ambientais causados, até agora, pelas mesmas forças da industrialização e do mercado (FILHO, 2006, p. 123).

Com efeito, podemos compreender o motivo desse conceito ser tão disseminado nos discursos das principais organizações internacionais, de governantes, gestores de empresas e veículos de comunicação de massa. Por atender a lógica do mercado e continuar voltado a satisfação das necessidades humanas, tal modalidade de desenvolvimento não aponta mudanças para o sistema capitalista (FILHO, 2006), logo, não causa perturbações ou rios para a estrutura desigual, injusta e predatória atual.

Consequentemente a predominância da categoria sustentabilidade no texto da BNCC pode ser entendida como resultado do alinhamento do país aos compromissos firmados com as organizações internacionais, responsáveis por gestar e disseminar o conceito do desenvolvimento sustentável como meio de resolver os problemas ambientais.

Importante destacar ainda que essa preferência pela vertente da sustentabilidade não foi percebida somente no trecho do documento voltado ao EM, sendo também observada tanto nas pesquisas realizadas nas versões preliminares (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; ANDRADE; PICCININI, 2017; SANTINELO; ROYER; ZANATA, 2016), quanto na versão final do documento da BNCC (BEHREND, COUSIN, GALIAZZI, 2018; MARQUES, RAIMUNDO; XAVIER, 2019). A persistente continuidade dessa concepção revela a força que possui dentro dos espaços de fomento e decisão no país, pois apesar de ter sido

identificada e criticada por outros companheiros de pesquisa, esta se manteve em sua versão homologada.

Não obstante, a primazia pela ideia de sustentabilidade indica uma inclinação à perspectiva ecológica da EA, fundamentada, por sua vez em pressupostos conservadores da estrutura social vigente. Essa vertente, como discutido anteriormente, negligencia os “aspectos social, ético, econômico, político, tecnológico e cultural, que devem capacitar ao pleno exercício da cidadania” (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 111), convertendo “a vasta complexidade da questão ambiental à singularidade de uma de suas dimensões” (LIMA, 2004, p. 87).

Tal perspectiva revela “uma visão unilateral da questão ambiental” (LIMA, 2004, p. 88), fomentando uma relação entre sociedade e natureza fragmentada e hierarquizada (GUIMARÃES, 2004), que orienta a promoção de práticas pedagógicas pontuais e descontextualizadas não correspondendo a complexidade que compõe a EA.

Além deste efeito, o desprezo das múltiplas dimensões que compõem a crise ambiental, gera conseqüentemente “uma inversão na agenda do debate que confunde a prioridade entre variáveis dependentes (causas) e independentes (efeitos) ou simplesmente exclui da análise do problema fatores indispensáveis à sua compreensão” (LIMA, 2004, p. 89).

Essa linha de pensamento não teve sua primeira aparição no Brasil apenas neste momento dentro do texto da BNCC. A inserção dessa concepção reducionista está relacionada ao período em que a EA passou a se fazer presente de forma institucional nas secretarias e órgãos governamentais na década de 1970 (LOUREIRO, 2004). Nesse processo a EA recebeu “um perfil organicista e funcionalista” (LOUREIRO, 2004, p. 75), repercutindo em uma formação que não contemplou de forma satisfatória a reflexão sobre a educação. Destacamos inclusive que o contexto ditatorial que marcou a chegada da EA no Brasil também apresentase como um dos aspectos que favoreceu “a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo” (LOUREIRO, 2004, p. 76).

Verifica-se, portanto, que apesar das lutas empenhadas por diferentes sujeitos que buscam a inserção de pressupostos críticos a EA e o tratamento da crise ambiental em sua complexidade, os grupos que exercem maior domínio sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas, lançam mão de fortes mecanismos para a manutenção das relações desiguais, contraditórias e injustas vigentes.

Promover ações orientadas por pressupostos naturalistas e conservacionistas é gerar uma

prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido (“educação bancária” de Paulo Freire) e o indivíduo transformado (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

A certeza de que a educação e conseqüentemente a mudança de postura se dá de forma individual, ignora tanto as múltiplas relações que permeiam o processo educativo como a subjetividade dos sujeitos envolvidos. Baseada numa lógica insensata de que “a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos” (GUIMARAES, 2004, p. 27), defende erroneamente que a transformação de toda uma sociedade se dá dessa forma, onde indivíduos isolados ao mudarem, somam-se a outros até alcançar sua amplitude (GUIMARÃES, 2004).

Com efeito, essa forma de conceber a EA passa por cima da complexidade que engendra todo o transcurso formativo, uma vez que deposita a total responsabilidade da mudança necessária para se superar a crise socioambiental vivenciada sobre a transmissão do “conhecimento correto” ao indivíduo (GUIMARÃES, 2004).

O ato de eleger a dimensão cognitiva como a única suficiente para promover as transformações nos sujeitos, pode ser entendido como a ação de privilegiar, segundo Loureiro (2004, p. 73) “somente um dos aspectos que formam a nossa espécie (seja o ético, o estético, o sensível, o prático, o comportamental, o político ou o econômico, enfim, separar o social do ecológico e o todo das partes)”.

O resultado é uma seqüência de escolhas radicais indicadas pelas sobreposições que envolvem a preferência do racionalismo em detrimento da emoção; da “teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política [...] (GUIMARÃES, 2004).

A série de separações e predileções mencionada acima mostra de forma clara e sucinta o caráter fragmentado da perspectiva conservadora da EA. Atrelada a pressupostos cartesianos, reduz a complexidade e dinamicidade que compõe a realidade, a algo pontual, independente e isolado. Como consequência, alimenta uma visão de educação que não contempla o aspecto integrado e complexo que a EA realmente deseja promover.

Ao separar o todo em partes e tratar o complexo como algo simples, a EA conservadora promove uma sucessão de reducionismos, representados pelas abordagens que

valorizam apenas uma das dimensões que envolvem a questão ambiental. A luz de Lima (2004), podemos citar como exemplo dentro deste contexto o determinismo ecológico, o tecnicismo, as abordagens que enfatizam os efeitos e ignoram as causas, as que privilegiam vertentes individualistas e comportamentais, além das que tratam do consumo sem considerar os aspectos voltados a produção.

Essas exemplificações condicionam a EA a uma condição pormenorizada, uma vez que conferem “uma visão unilateral da questão ambiental” (LIMA, 2004, p. 88). O reflexo pode ser notado a partir da veiculação de

explicações dicotômicas que tendem a separar: a explicação técnica da explicação política; a visão ecológica da visão social; a abordagem individualista de uma abordagem coletivista; a percepção dos efeitos da percepção das causas e a esfera do consumo da esfera da produção [...] (LIMA, 2004, p. 88-89).

O caráter reducionista e destituído de crítica no debate da crise ambiental presente na corrente conservadora “tende a favorecer uma compreensão despolitizada e alienada dos problemas ambientais na medida em que oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão entre suas múltiplas dimensões” (LIMA, 2004, p. 89).

Importante acrescentar que essa forma de conceber a EA alimenta ainda uma outra concepção também de cunho reducionista. Ao entender as ações de EA como uma ferramenta para forjar e engendrar um tipo específico de “consciência” no indivíduo, como representada pela palavra-chave “consciência socioambiental”. Manifestada num meio destituído de crítica, ignora a essência cognoscente que define os diferentes sujeitos.

Essa visão está engendradora nos interesses da lógica liberal disseminada a partir da década de 1980, período em que as empresas passaram a se fazer presentes no campo da educação ambiental. Sua atuação gerou tanto a inserção da ideia de desenvolvimento sustentável como a “substituição progressiva de uma ênfase transformadora e contestatória, que marcou o ambientalismo em seu processo inicial de constituição, por uma ênfase realista e pragmática exigida pelo novo contexto político-econômico” (LIMA, 2004, p. 91).

Sauvé (2005b, p. 19), ao tratar da corrente conservacionista/recursista ressalta que sua finalidade se restringe “a conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade”, convertendo o ambiente a um mero reservatório de recursos para a apropriação humana. Na mesma linha, temos a visão resolutiva, que remete a responsabilidade aos indivíduos de modo geral a mudarem comportamentos para resolver os

problemas ambientais (SAUVÉ, 2005b), desconsiderando suas particularidades, bem como seu papel no processo de produção.

Esse entendimento tem se desdobrado na propagação de discursos que atrelam a EA a uma finalidade específica, como representado nas vinculações de educação para a cidadania ou para a sustentabilidade (JICKLING, 1992, *apud*, LIMA, 2004).

Acrescentamos que a corrente ecológica, pertencente a EA conservadora, ao atender os interesses da lógica liberal, defende apenas a mera “eliminação dos sintomas sem a supressão de suas causas formadoras traz uma ilusão de mudança, mas não transforma a realidade do problema [...]” (LIMA, 2004, p. 88).

No entanto, essa “ilusão” não é facilmente reconhecida pelo público em geral. Revestida com a roupagem modernizada que carrega a concepção da sustentabilidade, apresenta-se “como uma nova proposta ética de solidariedade tanto intrageracional como intergeracional [...]” (FILHO, 2006, p. 123), que devido as suas “feições transformadoras”, produz “confusões entre os observadores menos atentos” (LIMA, 2004, p. 104).

Nesse sentido, apesar de carregar uma imagem de transformação, a linha da sustentabilidade permanece com uma visão “fortemente antropocêntrica, não avançando firmemente para uma ética centrada na vida” (FILHO, 2006, p. 124).

Voltando a BNCC, inferimos que ao trazer conceitos voltados a sustentabilidade e a questão socioambiental, o documento não anula por completo a EA. Caso ocorresse a total supressão da EA, esta ação poderia resultar numa onda de revoltas e ações de repúdio muito maiores do que se efetivou ao longo do processo de elaboração e homologação do referido documento, uma vez que seria apresentada de forma explícita a intenção de apagar seu papel no processo formativo.

Nessa lógica, deduzimos que a BNCC se inclinou de forma consciente e planejada à ótica ecológica a fim de impedir um levante que poderia colocar a EA no centro do debate e por consequência barrar ou postergar sua aprovação.

Outrossim, a escolha pela perspectiva ecológica teria dois papéis fundamentais no documento da BNCC. Por um lado, seria responsável por não deixar de tratar da EA no texto, ainda que de forma pormenorizada e simplista, e por outro a orientar a promoção de práticas que venham a garantir mudanças controladas, que manteriam a estrutura e organização vigente.

Ao envolver a EA com uma percepção utilitarista e desenvolvimentista, passa a ser concebida propositalmente de forma restrita, uma vez que é apresentada como um simples

mecanismo para a conservação e gestão dos recursos do ambiente necessário para a manutenção do modelo de desenvolvimento econômico posto.

Por meio da veiculação de um conceito de “conservadorismo dinâmico” (LIMA, 2004, p. 104), que “se utiliza de um discurso ambíguo que sugere e promete mudanças, mas deixa de dizer que as mudanças aceitáveis não podem ultrapassar os limites da ordem social vigente”, a BNCC procura apresentar-se como um documento que está a favor das transformações necessárias para a superação da crise civilizatória que vivemos em seu discurso, porém os pressupostos que orientam sua instrumentalização visam garantir que tais mudanças não ocorram.

Neste ponto, entendendo que a BNCC faz parte das políticas educacionais do país, concordamos com Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 113) ao afirmarem

que as políticas educacionais estão coniventes com as políticas neoliberais que enfatizam seu papel social, reproduzindo a discussão ambiental sem aprofundamento das questões econômicas, políticas, culturais (...).

Com base nas contribuições de Lima (2004, p. 105) sobre o conservadorismo dinâmico, que denuncia sua capacidade de “despolitizar o debate e a desmobilizar a ação dos educandos e outros segmentos interessados na educação ambiental”, entendemos que a BNCC configura-se como um exemplo vivo de tal conservadorismo, ao eleger a vertente ecológica da EA e escolher as palavras-chave voltadas a sustentabilidade em seu discurso.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa, verificamos que o processo de inserção da EA nas políticas públicas, especialmente nas de EB, foi crescente e positivo até a primeira década do século XXI. No entanto, observou-se que a partir da aprovação do PNE (2014-2024) se dá o início de um lamentável encadeamento que visa a supressão da EA no Brasil.

Pesquisas anteriores apontavam uma tendência de silenciamento da EA no documento da BNCC tanto nas versões preliminares, quanto na versão final aprovada em 2017 que contemplava as etapas de EI e EF. Porém, constatamos que a concretização deste ocultamento ocorre com a aprovação da versão final da BNCC em 2018, uma vez que ao abranger a etapa para o EM passa a contemplar todas as etapas da EB.

Verificamos que o vocábulo “educação ambiental” não foi mencionado nenhuma vez no texto voltado ao EM o que comprova a linha de silenciamento da EA em todo o conteúdo da BNCC.

As palavras-chave que mais se destacaram no documento estão inclinadas a conceitos de sustentabilidade, vinculados a formulação vaga e de cunho ideológico do desenvolvimento sustentável disseminada pelas agências internacionais das quais o Brasil é signatário.

Acrescenta-se que em decorrência da escolha pela vertente da sustentabilidade a BNCC apresenta uma latente preferência pela perspectiva conservadora da EA. Concepção alicerçada em valores que desejam promover a manutenção da estrutura desigual, injusta e predatória instituída pelo sistema econômico vigente e que conseqüentemente é destituída de uma abordagem que favoreça a formação de ideais críticos e emancipatórios pelos sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Destaca-se ainda a notoriedade do documento em direcionar uma prática disciplinar no tratamento dos temas ambientais, o que foi constatado pelo fato das palavras-chave buscadas não estarem distribuídas de maneira uniforme entre as diferentes áreas de conhecimento. Identificamos que as áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas apresentam um número maior de inferência dos termos voltados a temática ambiental em detrimento as áreas de Matemática e de Linguagens. A concentração das citações nessas duas áreas demonstrou o entendimento de que o compromisso de trabalhar os temas ambientais não é igual para todos os agentes que compõem o fazer pedagógico, o que representa um retrocesso frente as legislações anteriores que determinam o viés interdisciplinar para a promoção da EA.

Com efeito o mais novo documento de caráter obrigatório para a orientação da elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas que deverão ser desenvolvidas em todo o território brasileiro apresenta-se em revelia a todas as lutas e conquistas alcançadas por educadores ambientais e demais sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a EA.

Ao tratar a EA de forma limitada, a BNCC acaba por ignorar todo o empenho realizado por pesquisadores e educadores ambientais para promover um aprofundamento e amadurecimento teórico da EA no país. Ao colocá-la numa posição inferior em sua redação, demonstra desprezo pelo crescimento do campo de pesquisa e conseqüentemente das contribuições produzidas pelos companheiros pesquisadores. Ao reduzi-la a um mero mecanismo para promoção de atitudes sustentáveis, descarta o afincamento dos projetos promovidos para a formação de educadores para tratar de forma consciente, coerente, complexa e plural as questões ambientais desenvolvidas no país.

A abordagem irrisória da EA no conteúdo da BNCC exprime o alinhamento das políticas públicas educacionais do país aos interesses da lógica de mercado do neoliberalismo, que arquiteta um conjunto de estratégias para coibir qualquer tentativa de enfrentamento a este sistema.

Lembramos que a EA em sua vertente crítica é um forte mecanismo para a promoção das transformações das estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes. Ao se posicionar de forma contrária a ordem desigual, injusta e predatória que caracterizam e sustentam o sistema capitalista de produção, se compromete com o rompimento desta forma de organização, operando como um meio de resistência dentro deste contexto.

Nesse sentido, inferimos que a forma que a EA é abordada no texto da BNCC comprova que os interesses econômicos e políticos fazem-se também presentes no campo educacional. Isto posto, observamos que as orientações para a promoção de uma EA voltada a sustentabilidade é um exemplo da tentativa de materialização dos interesses dominantes dentro do fazer pedagógico.

Retomamos que a educação é palco de disputas, que geram embates entre grupos que possuem engajamentos diferentes e muitas vezes contraditórios. O currículo e os pressupostos que direcionam a prática pedagógica são permeados por essas contradições e pelos endereçamentos impostos pela classe dominante. Assim, a forma em que a BNCC aborda a EA pode representar um instrumento para a manutenção social.

Ao direcionar a EA a uma prática fragmentada, com ênfase diferenciada entre as áreas de conhecimento e inclinada a perspectivas conservacionistas e recursistas, presenciemos a operacionalização das intencionalidades dos grupos que representam a ordem

vigente. As ações desenvolvidas por meio dessas orientações se restringiriam a atividades pontuais, desconexas e despolitizadas, o que poderá garantir a manutenção da ótica desenvolvimentista posta.

Sabemos que apesar da EA ter crescido e se consolidado enquanto dimensão da educação na esfera institucional, por meio das políticas públicas, e no campo acadêmico, devido a ampliação do campo de pesquisa e conseqüentemente do volume e variedade das produções, ainda não alcançou posição notória no chão da escola.

Identificamos uma série de problemas que dificultam a consolidação de uma EA crítica, emancipatória e transformadora nos espaços escolares. A formação inicial deficiente do professor quanto a questão ambiental, a dificuldade na escolha de materiais de apoio, a inconsistência provocada pela variedade de concepções de EA, bem como os vestígios nocivos do período de sua inserção no país que provém do período ditatorial, são exemplos que se configuram em equívocos na promoção da EA nas práticas pedagógicas.

A necessidade de aprofundamento teórico por parte dos educadores é iminente para a se construir uma EA sólida nas escolas. É fundamental que o professor assuma sua posição neste processo. Porém, o posicionamento do professor enquanto sujeito do fazer pedagógico ocorre mediante seu engajamento a um grande esforço reflexivo acerca de todos os aspectos que compõem o ato educativo. Nesse propósito, o professor necessita assumir um compromisso com sua contínua construção de conhecimento, que não pode estar restrita nem as ementas que compõem os cursos de formação inicial, nem aos programas de formação continuada ofertadas pelo sistema.

Os educadores encontram-se muitas vezes mergulhadas em armadilhas paradigmáticas amplamente difundidas na sociedade. São diversos artifícios criados pelo sistema vigente, que revestidos de um discurso aparentemente favorável às mudanças, acabam ludibriando os educadores que passam a transmitir ideias e perspectivas que expressam uma visão fragmentada, simplista e reduzida das questões ambientais.

Assim, defendemos incessantemente a necessidade dos professores se posicionarem enquanto pesquisadores, para então construírem um embasamento teórico crítico que abrirá caminhos para conseqüentemente romper com as práticas fragilizadas de EA que assolam a educação brasileira.

Com isso destacamos que um passo primordial para o combate das amarras impostas pelo sistema opressor e predatório vigente, que se faz presente nas mais diversas esferas que compõem a estrutura social, é a promoção de um amplo processo de reflexão e debate sobre

os direcionamentos estabelecidos nos documentos educacionais orientadores, no qual destacamos a BNCC.

O silenciamento da EA no documento deixa claro as intenções da estrutura dominante em calar educadores e educandos diante da possibilidade de transformação da ordem posta.

Defendemos a manutenção do vocábulo EA no trato da complexidade das questões ambientais, uma vez que é um termo consolidado em documentos internacionais e nacionais, bem como nas legislações do país e nas produções acadêmicas desenvolvidas. Portanto, somos contrários a substituição da EA por palavras relacionadas a sustentabilidade e aspectos socioambientais, por entendermos que tais conceitos se referem a dimensões contempladas pela EA. Qualquer permutação significaria a redução da complexidade da EA a uma de suas variáveis, o que geraria um tipo de reducionismo.

Discordamos ainda de qualquer vinculação da EA a uma finalidade específica, como representadas em discursos que restringem seu papel a promoção da cidadania, da sustentabilidade ou ao consumo sustentável. Tais concepções escondem ideologias que procuram novamente reduzir o papel transformador da EA crítica.

Entendemos que a EA não pode ser convertida num mecanismo de “domesticação” dos indivíduos. A EA é uma dimensão da educação que permeia o processo de construção de um novo projeto de sociedade alicerçado em ideais de justiça e equidade. Portanto, atrelar a promoção de práticas ambientais à formação de uma consciência padronizada e/ou adestrada do indivíduo agride gravemente a essência, a razão de ser e existir da EA.

Sabemos que estamos vivenciando um período inicial de implantação da BNCC e que ainda não é possível visualizar de forma concreta os impactos que suas orientações irão acarretar nas práticas pedagógicas de todo o país. Porém, com base nos resultados da presente pesquisa e nas contribuições empreendidas por outros pesquisadores, percebemos que se ocorrer uma completa efetivação do conteúdo desse documento orientador, a forma de conceber e praticar a EA sofrerá um grande retrocesso.

Nesse sentido, reconhecemos que a discussão acerca dos reflexos que a BNCC poderá promover no processo educativo não se findam nesta pesquisa. Ressaltamos a necessidade de estimular o debate e a reflexão sobre a forma que a BNCC será implantada nos estados e municípios do país, bem como sobre os efeitos que poderá causar sobre as práticas pedagógicas e conseqüentemente sobre a formação dos sujeitos.

Da mesma forma, sustentamos a indispensabilidade de agir junto aos professores que atuam na EA no fomento de momentos de estudo, debate e reflexão sobre seu papel enquanto

“sujeitos de seu fazer pedagógico”. Para assim, criar condições favoráveis a emancipação destes educadores frente as amarras e armadilhas paradigmáticas existentes e desta forma abrir caminhos para a efetivação de uma educação crítica e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO). **Moção Contrário à Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo\\_o\\_12\\_37\\_RN\\_Contr\\_rio\\_Base\\_Nacional\\_Comum\\_Curricular.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Mo_o_12_37_RN_Contr_rio_Base_Nacional_Comum_Curricular.pdf). Acesso em: 20/04/2020.
- ANDRADE, M. C. P. de.; PICCININI, C. L. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: IX EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. **Anais... Juiz de Fora – MG**, 2017, p. 1-13.
- BACELOS, V. “Mentiras” que parecem “verdades”: (re)pensando a educação ambiental no cotidiano escolar. In: ZAKRZEWSKI, S. B. (Org.). **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim/RS: Edifapes, 2003.
- BAGLIANO, R. V.; ALCÂNTARA, N. R.; BACCARO, C. A. D. Conceituação História e Fundamentação da Educação Ambiental no Mundo e no Brasil. **Caderno Ambiente e Sustentabilidade**, Ano 1, n. 1, p. 94-108, 2012.
- BARBOSA, G. de S.; OLIVEIRA, C. T. de. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 37, n. 1. Seção especial: XI EDEA – Encontro e Diálogos com Educação Ambiental, p. 323-335, jan/abr. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEHREND, D. M.; COUSIN, C. S.; GALIAZZI, M. C. Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à Educação Ambiental? **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**. Rio Grande, RS, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.
- BERNARDES, M. B. J.; PRIETO, E. C. Educação Ambiental: Disciplina Versus Tema Transversal. **Revista Eletrônica de Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 24, jan./jul., 2010.
- BOTELHO, J. M. L; COUTO, B. A; MASI, S. D. Educação ambiental e teoria crítica da educação: algumas considerações pertinentes. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.** Assunção, Paraguai. v. 10, n. 1, p. 75-90, jul. 2014.
- BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNS, nas DCNS e na BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr., 2018.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 31 ago. 1981. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/16938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm). Acesso em: 27 maio de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em:

[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017/art\\_22\\_5\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_22_5_.asp). Acesso em: 27 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.735, de 22 de fevereiro de 1989.** Dispõe sobre a extinção de órgão e de entidade autárquica, cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e dá outras providências. Brasília, 22 fev. 1989a. Disponível em: <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/T3D00016.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.797, de 10 de julho de 1989.** Brasília, 10 jul. 1989b. Cria o Fundo Nacional de Meio Ambiente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7797.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7797.htm). Acesso em: 27 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.276, de 9 de maio de 1996.** Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 1996/1999 e dá outras providências. Brasília, 9 mai. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9276.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9276.htm). Acesso em: 27 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19/03/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal, Ministério da Educação e do Desporto. **Conferência Nacional de Educação Ambiental: Declaração de Brasília para a Educação Ambiental.** Brasília: MMA/MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF (Secretaria da Educação Fundamental/MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 abr. 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: 27 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4281, de 25 de junho de 2002.** Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4281.htm). Acesso em: 20/03/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Cadernos SECAD 1. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007.** Brasília, DF: MMA, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Comissão Organizadora Nacional da CONAE. **Documento Final.** Brasília, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso em: 26/03/2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 15 jun. 2012. Disponível em: [http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv\\_cnijma/diretrizes.pdf](http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv_cnijma/diretrizes.pdf). Acesso em: 14 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de Educação Ambiental. **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável: ProNEA, Marcos Legais e Normativos**. Brasília: 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: versão aprovada. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01/03/2019.

RIO+20. **Sobre a Rio+20**. Disponível em: [http://www.rio20.gov.br/sobre\\_a\\_rio\\_mais\\_20.html](http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html). Acesso em: 20/03/2020.

CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

CARVALHO, L. M. de.; KAWASAKI, C. S. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 143-157, dez. 2009.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

COSSÍO, M. F. B.; LOUREIRO, C. F. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

- COSTA, A. C.; LOUREIRO, C. F. B. Perspectivas interdisciplinares à luz de Paulo Freire: Contribuições político-pedagógicas para a Educação Ambiental Crítica. In: DICKMANN, I.; BATTESTIN, C. (Orgs.). **Educação Ambiental na América Latina**. 1. ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.
- FILHO, S. M. Do desenvolvimento para além do Desenvolvimento Sustentável. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. 3. ed. Brasília: Ibama, 2006.
- FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1995.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.
- GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.
- GOMES, M. de. F. V. B. Formação continuada de professores: reflexões a partir de experiências em projetos de educação ambiental. **Currículo sem Fronteiras**. v. 14, n. 1, p. 62-75, jan./abr., 2014.
- GUERRA, A. F. S.; ORSI, R. F. M. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. Rio Grande, v. especial, p. 28-45, dez., 2008.
- GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- \_\_\_\_\_. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**. Baixo Tocantins, v. 6, n. 9, p. 11-22, ago. 2013.
- LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- LIMA, G. F. da. C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004.
- LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. Educação ambiental na escola: tá na lei...In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação

Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S. de; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Questões ontológicas e metodológicas da educação ambiental crítica no capitalismo contemporâneo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande. v. 36, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2019.

MARCOMIN, F. E. Discutindo a formação em Educação Ambiental na universidade: o debate e a reflexão continuam. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande. v. especial, p. 172-187, set. 2010.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A.; XAVIER, C. R. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 445-467, 2019.

MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular: segunda versão revista**. 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatórios analiticos/bncc-2versao.revista.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatórios_analiticos/bncc-2versao.revista.pdf). Acesso em: 21/04/2020.

MEDINA, N. M. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: MEC; SEF. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001.

MENDONÇA, P. R. Políticas de formação continuada de professores e professoras em educação ambiental no Ministério da Educação. In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

MORALES, A. G. Processo de institucionalização da Educação Ambiental. In: PARANÁ. **Cadernos Temáticos da Diversidade: Educação Ambiental**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em: 18 de abril de 2020.

NOAL, F. A interdisciplinaridade como possibilidade metodológica e como vocação da educação ambiental. In: ZAKRZEWSKI, S. B. (Org.). **A Educação Ambiental na escola: abordagens conceituais**. Erechim/RS: Edifapes, 2003.

NOVICKI, V.; SOUZA, D. B. de. Políticas públicas de educação ambiental e a atuação dos Conselhos de Meio Ambiente no Brasil: perspectivas e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 18, n. 69, p. 711-736, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, L. de. **Educação Ambiental no âmbito escolar**: análise do desenvolvimento da elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, Diadema/ São Paulo. 2019.

ONUBR. **Roteiro para a Localização do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Implementação e Acompanhamento no nível subnacional. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Roteiro-para-a-Localizacao-dos-ODS.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2020.

PEQUENO, M. G. C. Formação docente e educação ambiental: por uma Pedagogia do cuidado. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 33, n. 1, p. 213-232, jan./abr., 2016.

PEREIRA, E. G. C.; FONTOURA, H. A. da.; ROCQUE, L. R. de La. Educação Ambiental e os documentos oficiais de ensino: encontros e confrontos. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 3, p. 177-195, 2013.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. A Educação Ambiental no Contexto Preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagogia em Foco**. Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016.

SANTOS, E. C. A PROPACC como método de formação de recursos humanos em Educação Ambiental. In: MEC; SEF. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001.

SATO, M. Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade. In: MEC; SEF. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005a.

\_\_\_\_\_. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Org.) **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: Ibama, 2006.

SORRENTINO, M.; PORTUGAL, S. **Educação Ambiental e Base Comum Curricular**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcos\\_Sorrentino.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcos_Sorrentino.pdf). Acesso em 20/04/2020.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R. Políticas de Gestão Ambiental do Órgão Gestor. In: MELLO, S. S. de.; TRAJBER, R. (Coord.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, UNESCO, 2007.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação Ambiental como Política Pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31. n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TONSO, S.; WUTZKI, N. C. A Educação Ambiental e a 2ª versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC): uma reflexão sobre a área de Ciências da Natureza. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017, p.1-9.

TORRES, J. R. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: um exemplar. In: BATTESTIN, C.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Educação Ambiental na América Latina**. 1. ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Prefácio – Transgredindo e reinventando: A Educação Ambiental “com partido”. In: BATTESTIN, C.; DICKMANN, I. (Orgs.). **Educação Ambiental na América Latina**. 1. ed. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018.

TOZINI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**. Curitiba. n. 3, p. 145-162, 2014.

TRISTÃO, M. A Educação Ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007, p. 1-17.

UNESCO. **Carta de Belgrado**. 1975. In: ESTADO DE SAO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente. Educação Ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. São Paulo. 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. 1977. In: ESTADO DE SAO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente. Educação Ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais. São Paulo. 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Tessaloniki**. 1997. Disponível em:  
<https://www.mma.gov.br/informma/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki.html>. Acesso em: 14/04/2020.

ZAKRZEVSKI, S. B. Cenários da trajetória da Educação Ambiental. In: ZAKRZEVSKI, S. B. (Org.). **A Educação Ambiental na escola**: abordagens conceituais. Erechim/RS: Edifapes, 2003.