

POLÍTICAS PÚBLICAS DE CURRÍCULO ESCOLAR: AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BNCC

Izabelle Cristina da Silva¹

RESUMO

A Educação Ambiental (EA) tem a capacidade de perpassar diversas áreas do conhecimento, tendo uma prática interdisciplinar que, se desenvolvida em ambientes escolares, torna-se um aspecto necessário para o embasamento de discussões que possam construir um futuro melhor por meio da educação de crianças e adolescentes. Partindo dessas elucidações, de metodologia de revisão e articulação bibliográfica, este trabalho tem como objetivo expor como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializa interesses políticos e econômicos no contexto das políticas públicas de currículo escolar, bem como a Educação Ambiental (EA) está inserida na base mencionada e suas possibilidades para práticas pedagógicas. Dessa maneira, em primeiro momento discute-se sobre a importância das políticas públicas para a construção dos currículos escolares e problematização da BNCC, para em seguida, trazer os exemplos das correntes teóricas da EA presentes em algumas competências destinadas para o ensino fundamental na base curricular e problematizar suas possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Educação Ambiental; políticas públicas educacionais; currículo escolar; BNCC.

PUBLIC SCHOOL CURRICULUM POLICIES: THE POSSIBILITIES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AT BNCC

ABSTRACT

Environmental Education (EE) has the ability to permeate several areas of knowledge, having an interdisciplinary practice that, if developed in school environments, becomes a necessary aspect for the basis of discussions that can build a better future through the education of children and teenagers. Starting from these elucidations, the methodology of review and bibliographic articulation, this work aims to expose how the National Common Curricular Base (BNCC) materializes political and economic interests in the context of public policies for school curriculum, as well as how Environmental Education (EE) is inserted in the mentioned base and its possibilities for pedagogical practices. In this way, at first, we discuss the importance of public policies for the construction of school curriculum and the problematization of the BNCC, and then bring the examples of the theoretical currents of EE present in some of competences destined for elementary education in Brazil curriculum base and problematize its possibilities within the teaching-learning process.

Keywords: Environmental Education; educational public policies; school curriculum; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) tem a capacidade de perpassar diversas áreas do conhecimento, tendo uma prática interdisciplinar que, se desenvolvida em ambientes escolares, torna-se um aspecto necessário para o embasamento de discussões que possam construir um futuro melhor a partir da educação de crianças e adolescentes e gerar um reflexo positivo quando forem mais velhos.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento, Bacharel em Geografia e graduanda em Geografia (licenciatura) pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA. E-mail icd.silva.2016@aluno.unila.edu.br.

Nesse sentido, é fundamental que o poder público e os agentes que fazem parte da estrutura e organização da escola direcionem seu apoio na constituição de um currículo escolar que faça jus às demandas geradas pela nossa sociedade em constante interação com a natureza. Ou seja, por meio da Educação Ambiental (EA) em conjunto com outras disciplinas, como a Geografia que permite a leitura e compreensão da dinâmica socioambiental como aponta Callai (2011, p. 133), “os homens na sua vida em sociedade produzem a sua história e esta se materializa no espaço”, é que podemos nos entender como peça fundamental destes processos de mudanças na natureza.

Inclusive, o termo “socioambiental” reflete essa interação e aproximação da humanidade com a natureza, segundo Mendonça (2001), enfatizando o envolvimento necessário da sociedade enquanto sujeito posto no espaço e parte fundamental dos processos relacionados com as problemáticas ambientais contemporâneas. Sant’Anna e Oliveira (2019) também enfatizam a necessidade de participação da sociedade no processo de desenvolvimento sustentável.

Partindo dessas elucidações, a partir da metodologia de revisão e articulação bibliográfica, este trabalho tem como objetivo expor como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) materializa interesses políticos e econômicos no contexto das políticas públicas de currículo escolar, bem como a Educação Ambiental (EA) está inserida na base mencionada e suas possibilidades para as práticas pedagógicas em ambiente escolar. Dessa maneira, em primeiro momento discute-se sobre a importância das políticas públicas para a construção dos currículos escolares e problematização da BNCC, para em seguida, trazer os exemplos das correntes teóricas da EA presentes em alguns exemplos de competências destinadas para o ensino fundamental e problematizar suas possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem.

POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRÍCULO ESCOLAR

A partir de estudos na área da educação, o currículo escolar pode ser definido como tudo o que uma sociedade considera necessário que os estudantes aprendam ao longo do período em que estão inseridos na escola (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019). Muito se debate sobre as diferentes maneiras de organização do currículo escolar, já que o mesmo também é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019). De acordo com Silva (1996), o currículo é um dos locais onde o saber e o poder se cruzam, bem como a representação e o domínio, o discurso e a regulação. Relações cruciais para o processo de formação da subjetividade social dos indivíduos.

Assim, o currículo vai conter uma seleção de saberes, que organizados, compreendem o planejamento do processo de ensino e aprendizagem (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2017). No entanto, o currículo não pode se resumir a somente um plano de atividades e experiências, pois na prática escolar, o currículo vivido na prática e o currículo de intencionalidades ocultas apresentam particularidades culturais, uma visão de mundo e da própria realidade onde esse currículo está inserido (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2017). De acordo com os autores, para compreender os elementos objetivos e subjetivos de um

currículo, temos que nos permitir compreender os aspectos fundamentais da cultura escolar também.

Nesse sentido, a construção e implementação de um currículo envolve a gestão pública, gestão escolar e da comunidade como um todo. O currículo escolar que é vivido se materializa pela ação dos diversos agentes envolvidos direta ou indiretamente com aquela escola (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2017). Além da comunidade inserida, também entendemos o currículo como uma representação de um projeto de escola e sociedade (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2017), e é nesse contexto que as políticas públicas estão estritamente ligadas ao processo de elaboração do currículo educacional, já que serão elas as responsáveis pelo acompanhamento da implementação e avaliação deste mesmo currículo conforme previsto pela legislação.

Em suma, o currículo corporifica as relações sociais. Enquanto campo de ação das políticas públicas, o currículo escolar mostra que o Estado também tem um papel regulador e de orientação dessas práticas curriculares no país (BORBA; RABELO; ALMEIDA, 2017). No Brasil, a lei mais importante para a área educacional, além da constituição de 1988, é a LDB – Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394/96), que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro.

Também pode-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, que são uma das políticas públicas que orientam os currículos e estabelecem um referencial de qualidade para educação no ensino fundamental em todo o país. Os PCN's são uma série de documentos (dez volumes ao todo) direcionados para a segunda etapa do processo de escolarização, o ensino fundamental, se constituindo como referencial para a renovação e reelaboração das propostas curriculares tanto em nível estadual quanto municipal.

Como Marques, Raimundo e Xavier (2019) demonstram, a proposta de um currículo nacional não é recente, já que uma das primeiras iniciativas partiu pela LDB, com o movimento de ratificação de seu texto em relação a proposta de uma base comum curricular em 2013, estabelecendo em seu artigo 26, que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio precisam de uma base nacional comum implementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, levando em consideração as características regionais e locais da cultura, da economia e dos próprios estudantes (Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Outro dispositivo legal que remete à criação da BNCC, é o PNE – Plano Nacional de Educação, que foi aprovado previamente pela Constituição Federal de 88. Instaurado em junho de 2014, o PNE possui como meta melhorar a educação nacional estabelecendo e implementando, mediante pactos interfederativos, diretrizes pedagógicas para educação e uma base nacional comum dos currículos. Desse modo, pode se reafirmar a intenção da estruturação de uma base de caráter nacional, cujas leis citadas e demais dispositivos legais, culminaram na versão preliminar da BNCC publicada em 2015 (PEREIRA; SANTOS, 2019). A sua homologação só aconteceu de fato em dezembro de 2017, na terceira versão do documento.

Assim, pode-se entender a BNCC como um documento de caráter normativo que tem como propósito o estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes durante o ensino básico, fundamental e médio, resguardando suas especificidades regionais e locais. O documento também prevê que devem

ser estabelecidas competências gerais e específicas para as diferentes áreas de conhecimento, respeitando os componentes curriculares conforme estabelecidos pelo PNE (BRASIL, 2014, p. 7), que são definidas pelo próprio documento como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

No entanto, é necessário advertir que a BNCC, em nível nacional, vem gerando impactos em diferentes segmentos do campo educacional como na formação dos professores, na elaboração dos materiais didáticos e nas avaliações educacionais em grande escala (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019). De acordo com o mesmo autor, podemos acreditar que tais impactos não são garantias de avanços na educação, pelo contrário, representam o retrocesso histórico e homogeneização do complexo processo educacional brasileiro.

Marques, Raimundo e Xavier (2019) apontam com indignação que os investimentos em direitos sociais são os mais atacados durante a elaboração da BNCC e que por conveniência, compreende a educação tanto como um fardo ou como um investimento, dependendo da situação e do seu interesse. Ou seja, não é raro a identificação de uma aproximação entre a educação e a economia, que se concretiza no uso de palavras que apontam para o âmbito econômico durante o processo pedagógico (ADRIÃO et al., 2016).

Sobre isso Maingueneau (2008) demonstra, de um ponto de vista linguístico e discursivo, que o uso de termos como atividade, competência, eficácia, eficiência e desempenho é cada vez mais naturalizado, não só nas instituições de ensino, mas também em textos de documentos que pautam a educação do Brasil, evidenciando a mercantilização da educação nas políticas públicas.

Portanto, observa-se que embora tenha um objetivo geral e particular, a estrutura fragmentada da BNCC, centrada em conteúdos padronizados das disciplinas escolares, não permite a consolidação das suas próprias proposições de apropriação e acesso aos conhecimentos historicamente construídos que lhes permitem realizar uma leitura crítica do mundo natural e social (MEC, CONSED, UNDIME, 2016, p. 34).

Não apenas esse contexto de relação da mercantilização da educação durante a elaboração da BNCC chama a atenção, mas também a inserção pífia e praticamente nula, como bem apontam Andrade e Piccinini (2017), do debate sobre a estrutura capitalista e suas consequências sociais, econômicas e políticas no documento, bem como a falta de ênfase nas problemáticas ambientais contemporâneas, ignorando a necessidade da perspectiva socioambiental tão necessária para a construção de uma educação crítica.

Como já mencionado, este trabalho pretende analisar de maneira breve a inserção da Educação Ambiental (EA) na BNCC. Podemos entender que a EA também pode perpassar os cuidados individuais para a conservação do meio ambiente, seguindo uma lógica de cuidado individual e da conservação da natureza pelo indivíduo, mas materializando-se de forma fragmentada e restrita à concepção ecológica na base. Andrade e Piccinini (2017) assinalam que essa concepção pode nos afastar dos problemas ambientais reais existentes dentro do modelo econômico de desenvolvimento e consumo que vivemos, bem como das questões relacionadas à produção excessiva de mercadorias, obsolescência programada, a acumulação de

lixo, a privação do saneamento básico, bem com a pobreza e outras situações urgentes que comumente atingem uma parte da população marginalizada.

Temos assim que fica claro que as políticas educacionais, no contexto atual, são convenientes com as políticas neoliberais que reproduzem uma discussão ambiental sem aprofundar nas questões econômicas, políticas e sociais ou mesmo de conhecimento específico que auxiliam na compreensão dessa complexa dinâmica a qual se insere esse tema (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016).

Mesmo que essas reformas educacionais atuais sejam anunciadas com o intuito de promover a necessidade de uma educação de qualidade, crítica e reflexiva que pode levar a equidade, ao se desprender das aparências e a análise aprofunda-se em direção a suas essências, pode-se perceber que na materialidade, essas propostas de centralização curricular contradizem completamente o que se espera alcançar com a educação ambiental.

Dessa forma, Andrade e Piccinini (2017) afirmam que embora a centralidade das questões socioambientais seja reafirmada de forma recorrente por diferentes setores da sociedade, persiste o fato de que a temática da Educação Ambiental vem sendo trabalhada de modo fragmentado, mediante a realização de projetos pontuais e escassos. Desse modo, as políticas educacionais não caminham em sentido oposto do retrocesso, pelo contrário, se identifica que há uma clara supressão do debate socioambiental, o que dificulta ainda mais sua inserção nos currículos escolares.

Ou seja, isso não significa que a educação ambiental foi “esquecida” pela base ou que os termos socioambientais não sejam de interesse durante o processo educativo. No entanto, tratam-se de escolhas políticas centradas no afastamento crítico da educação nas questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente das escolas públicas. Portanto, não se pode deixar de questionar a quem interessa essa supressão e retrocesso em relação aos debates socioambientais.

O ocultamento da educação ambiental na BNCC pode ser compreendido especialmente pelo papel político-pedagógico que a mesma possui e seu caráter emancipatório, transformador e problematizador das relações vigentes durante o processo de conscientização, que se caracteriza pela ação com conhecimento e pela capacidade de ter compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2006). Assim, a perspectiva transformadora e revolucionária da EA vai na contramão e oposição à política neoliberal que está em expansão no país, que aposta no sucateamento da educação, na sua precarização e do trabalho, bem como na exploração e dos recursos naturais.

Destacado por Girotto (2016), verificou-se que a implementação da BNCC é um projeto específico de desenvolvimento, tanto econômico como social, para o país e que segundo Guimarães (2018), é marcado por uma imposição de ideias de determinados grupos, reduzindo a participação dos docentes, profissionais da educação e da sociedade civil em geral. Soares (2020) também demonstra que a BNCC traz implícita em seu texto, um discurso de cunho neoliberal da educação, demonstrando que a formação dos discentes é vista como a formação de mão de obra apenas, ocorrendo a desvalorização da formação crítica.

Nesta parceria entre os setores público e privado, onde a BNCC está inserida, o objetivo de promover o direito à aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, nada mais é do que uma ferramenta de apoio aos interesses do mercado (AGUIAR, 2018), sendo garantido principalmente pelas conexões com o setor empresarial que se infiltram na educação pública

também. O discurso dessa parceria parte de outro que tende a legitimar que o público é uma extensão do privado e “[...] a redução da esfera pública poderia ser compensada pelo fortalecimento da esfera privada” (LEHER, 2005, p. 132). Por isso é cada vez mais frequente a associação e parcerias com instituições privadas como Itaú social, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação e Fundação Lemann para ações e projetos voltados para a escola pública.

Laval (2019) ao refletir sobre o neoliberalismo, também demonstra que nesse novo modelo de educação, a mesma é considerada como um bem de capitalização privado. Basicamente, a educação é compreendida como uma etapa do preparo da mão de obra para o ingresso no mercado de trabalho, e é nesse momento que a educação passa a ser apenas um mecanismo de alavancagem do capital, prioritariamente internacional. Nessa perspectiva, um dos motivos para implementação da BNCC é assegurar que as políticas privilegiem a formação de uma mão de obra qualificada (em teoria) e adequada para as novas demandas contemporaneidade, mas sem uma autonomia e pensamento crítico (COSTA; RODRIGUES; STRIBEL, 2019).

Para Girotto (2016), a mudança na qualidade da educação brasileira focada apenas na reformulação do currículo escolar é enfrentar um problema multidimensional com uma perspectiva unidimensional e idealizada. O aperfeiçoamento da educação brasileira é fundamental para um país melhor, mas para isso, apenas reformular o currículo não é suficiente para alcançar uma educação que cumpra seu papel social emancipador, como nas palavras do autor.

Por fim, destaca-se que um currículo que tem como base o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, pode vir a priorizar uma educação na esfera mercadológica, enfatizando as noções de competência e habilidade desconectadas com as reflexões educacionais e pedagógicas. Em resumo, a educação e a economia apresentam objetivos distintos que não devem ser concebidos de forma indiscriminadamente associadas.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) PRESENTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Educação Ambiental (EA), de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei nº 9.795/1999), é definida como um processo que permite construir valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem como seu uso comum e essencial de forma sadia, valorizando a vida e sua sustentabilidade em coletivo (BRASIL, 1999). A PNEA determina que a inclusão da educação ambiental, em todos os níveis de ensino, deve vir com a missão de contribuir com a educação para um desenvolvimento sustentável (BARBOSA, 2008).

Santinel, Royer e Zanatta (2016) analisaram a Educação Ambiental no contexto da primeira edição da BNCC. Tal versão preliminar apontou que, como assunto, a EA foi superficialmente abordada e reforçou a ênfase nas ciências naturais e uma visão ecológica. Por outro lado, Andrade e Piccinini (2017) analisaram a segunda edição do documento e constataram que a Educação Ambiental, além de inibir significativamente os debates socioambientais críticos, teve muita perda de espaço, tornando ainda mais difícil sua inclusão no currículo escolar.

E na versão final da BNCC, a Educação Ambiental apareceu pontualmente, citada literalmente uma vez na introdução do documento, especificamente na página 19, para comprovar sua relação com o currículo escolar e a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (SILVA; LOUREIRO, 2020). Nesse caso, a Educação Ambiental se reduz a um tema que deve estar inserido no currículo e nas sugestões pedagógicas, mas não está incluso de forma explícita nas competências dos componentes curriculares, e ao longo do texto, o termo desaparece por completo sem fornecer elementos o suficiente sobre a forma como deve ser articulada nas aulas (SILVA; LOUREIRO, 2020).

Dessa maneira, por um lado, a EA não foi excluída totalmente da BNCC, como aconteceu com outras abordagens, como gênero e sexualidade, mas foi apenas citada sem garantia de sua execução de fato.

Ao se analisar as unidades temáticas, pode se trazer para discussão as seguintes palavras-chaves e termos como “conservação ambiental”, “diversidade ambiental” e “qualidade ambiental”, mostrando o predomínio das correntes naturalista e conservacionista (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019).

Sauvé (2005) define as correntes teóricas como uma maneira de conceber e de praticar educação ambiental. As concepções e práticas sobre a educação ambiental, sociedade e natureza destacam como diferentes grupos sociais percebem e atuam no ambiente, configurando suas tendências político-pedagógicas e se identificando pelas diferentes denominações que lhe são atribuídas (SILVA; LOUREIRO, 2020).

Entre outras classificações possíveis, podemos encontrar a corrente pragmática, pautada na numa metodologia de resolução de problemas locais e que se fundamenta numa mudança comportamental. A conservacionista, onde a prática é estabelecida por meio de uma sensibilização e culto a natureza pautada na preservação e na conscientização ecológica, prevalecendo práticas voltadas para a conservação dos recursos naturais (SAUVÉ, 2005). E por fim a crítica, onde aborda-se o processo de reprodução social pensando na relação entre a sociedade e a natureza, investigando-a a partir das relações socioculturais e de classes (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Outra corrente relevante a debater, é a corrente naturalista que é centrada na preservação e na relação com a natureza, onde a intenção principal da EA é reconstruir uma relação com a mesma (SAUVÉ, 2005). Já Tristão (2008), aponta que a concepção naturalista traz consigo uma série de impactos negativos ao processo educacional, pois faz com que se corra o risco de perder a importância da análise social, econômica e política no ensino.

Segundo Marques, Raimundo e Xavier (2019), as correntes conservacionista e naturalista são as que mais estão presentes nas unidades temáticas relacionadas às áreas de conhecimento das Ciências da Natureza, História e Geografia dentro da BNCC. Existe um grande destaque para as unidades temáticas em que o objeto de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas estão direcionados para uma identificação da diferença entre o espaço doméstico, espaço público e de áreas de conservação ambiental (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019).

Nessa linha de raciocínio, a categoria socioambiental é apresentada na BNCC a partir de uma visão puramente ecológica, presente apenas nas áreas das ciências da natureza no ensino fundamental e ciências humanas no ensino médio (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019), orientadas pelas unidades temáticas de “Vida e evolução” e “Terra e

universo”. Essas unidades temáticas em que se encontra os termos, estão destinadas ao estudo de questões relacionadas aos seres vivos e as características de corpos celestes, mostrando o predomínio da corrente naturalista.

Outros exemplos de palavras-chaves que estão relacionados com a corrente naturalista são “diversidade ambiental” e “qualidade ambiental”, já que ambas estão destacadas na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida” no ensino de Geografia. Aqui, a diversidade ambiental é um objeto de conhecimento que representa a transformação das paisagens no ensino da Geografia, enquanto a qualidade ambiental é destacada como objeto de conhecimento, visando reconhecer e comparar as características dos cursos de água e dos oceanos (por exemplo, esgotos, efluentes industriais, marés e etc.) (BRASIL, 2018). Compreende-se assim que a visão conservacionista e naturalista presentes na BNCC coloca o ser humano separado do meio ambiente como um mero espectador, sem laços de pertencimento e responsabilidade com o meio (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019)..

A seguir, apresenta-se alguns exemplos de classificações das habilidades da BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino fundamental e as macrotendências/correntes da Educação Ambiental que estão inseridas (PEREIRA; SANTOS, 2019).

A habilidade (EF05CI03): “Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico” (BRASIL, 2018, p. 341), ilustra como a macrotendência conservacionista encaminha a perspectiva de compreensão do meio ambiente desvinculada da ação antrópica, escapando de uma abordagem em que se incentiva o debate de cunho social, político e econômico, além de não propor apontar os atores responsáveis que podem atuar, tanto na degradação, quanto na promoção da qualidade dos elementos citados.

Layrargues e Lima (2014) explicam que na década de 90, a Educação Ambiental era conservadora, demonstrando-se insatisfatória e limitada, pois existia um predomínio de práticas educativas de ações individuais no âmbito doméstico e privado, de maneira apolítica, conteudista e normativa, não superando o paradigma hegemônico que tendia a tratar o ser humano como um ente genérico e abstrato, reduzindo a uma condição de vítimas da crise ambiental, desconsiderando qualquer recorte social e de crítica às ações humanas que pudesse ser levantado no debate.

A habilidade (EF07CI08): “Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.” (BRASIL, 2018, p. 347), demonstra um viés ecológico marcante, alocando a responsabilidade do ser humano na degradação ambiental para eventos de ordem natural. Desse modo, além de não levantar o debate da causa dos problemas, a proposta não aponta responsabilidade humana pelas mazelas ambientais (PEREIRA; SANTOS, 2019).

Nessa mesma linha, Layrargues e Lima (2014) explicitam que a corrente pragmática, diferente da conservacionista, aproxima-se de uma lógica de mercado de produção e consumo, colocando ênfase na dimensão comportamental de mudança e sacrifício individual no enfrentamento das crises ambientais.

Assim, propostas como “uso consciente”, “consumo sustentável” e “combate ao desperdício” são ações que estão alinhadas ao escopo dessa corrente pragmática. A habilidade (EF03CI10): “Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre

outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida”. (BRASIL, 2018, p. 337), permite a compreensão de que as abordagens pragmáticas adotam uma perspectiva utilitarista do meio ambiente, abrindo a interpretação de que a natureza é um recurso a ser explorado pelo ser humano, e deste modo, não contribui para superação do paradigma exploratório vigente do sistema capitalista de produção.

As habilidades (EF05CI04): “Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos” e (EF05CI05): “Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana” (BRASIL, 2018, p. 341), são práticas voltadas para resolução de problemas em âmbito local, também classificadas como pragmáticas.

A partir dessas propostas, é sim possível alavancar questões e discussões sobre os setores que estruturam a sociedade que mais consomem energia elétrica ou a água, mas podem estar desnudas dos interesses políticos e econômicos e perspectivas conflitantes, além de não discutir a desigualdade na distribuição dos recursos. Reforçando, se essas habilidades não forem exploradas, por si só vão perder seu direcionamento, correndo risco de se resumirem a práticas rasas e superficiais (PEREIRA; SANTOS, 2019).

Também podemos apontar quatro exemplos de habilidades que podem ser classificadas na macrotendência crítica. Uma delas adota uma perspectiva que articula uma necessidade social, que é a produção de medicamentos, sem deixar de incluir na sua abordagem as consequências que decorrem a partir desse processo, (EF06CI04): “Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais” (BRASIL, 2018, p. 345).

Outra habilidade similar é a (EF07CI05): “Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas” (BRASIL, 2018, p. 347), que pode privilegiar um comparativo histórico e incluir a dimensão econômica na discussão, aproximando-se da vertente crítica da EA (PEREIRA; SANTOS, 2019).

No argumento de Carvalho (2012), é importante considerar a historicidade das problemáticas ambientais, para assim, evitar uma abordagem atemporal e essencialista, capaz de ignorar as circunstâncias históricas que os diferentes modos de compreensão humana no meio ambiente podem se produzir.

As outras duas habilidades que estão no caminho de uma abordagem crítica ao tratar do tema da temática ambiental, priorizam as discussões que são mais amplas e envolvem uma maior gama de elementos, já que os problemas socioambientais enfrentados atualmente, além de ser multicausais, são expressos numa variedade de dimensões cuja negligência é nociva ao processo. Tais habilidades são a (EF07CI13): “Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro” (BRASIL, 2018, p. 347) e a (EF08CI06): “Discutir e avaliar usinas de

geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola.” (BRASIL, 2018, p. 349).

Por fim, é possível acreditar que os conceitos relativos à Educação Ambiental propostos na BNCC, sob a orientação da consciência ecológica, têm intencionalmente fortalecido as correntes naturalista e conservacionista, pois essas correntes ignoram os aspectos políticos, culturais e sociais e não incluem os conflitos de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais envolvidos na atual crise ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Além disso, a BNCC que discute questões sociais e ambientais de uma perspectiva ecológica, não problematiza a EA como um campo político que desempenha um importante papel crítico no equilíbrio das relações de poder (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019), demonstrando como a BNCC não propôs grandes mudanças para fortalecer a Educação Ambiental na educação nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise presente neste trabalho permitiu demonstrar que a EA na BNCC está limitada a poucos e específicos anos das áreas da disciplina de Ciências para o ensino fundamental, a partir de conteúdos que estão dentro de uma lógica organizacional de unidades temáticas, não aparecendo nas unidades de outras disciplinas. Essa constatação nos leva a concluir que a EA é apresentada de maneira reduzida e fragmentada na base curricular, o completo oposto do que a legislação vigente visa assegurar.

Desse modo, compreende-se que a EA perdeu um espaço considerável e importante durante a disputa para sua inserção no currículo nacional escolar, tal fato que não é apenas reflexo de uma “desconsideração” pela Educação Ambiental em si, mas uma ação intencional na medida em que oculta e proporciona o silenciamento dos educadores e dos próprios estudantes, que não recebem a oportunidade de uma prática educacional reflexiva e autônoma.

Quando se trata do contexto da educação brasileira na BNCC, percebe-se uma forte disposição para aprovar e implementar políticas neoliberais e conservadoras que, além de envidar todos os esforços para proteger o meio ambiente, também se opõem a Educação Ambiental nas escolas, que por ser uma disciplina transversal, é essencial para o cultivo da cidadania crítica e se estende à economia, justiça, qualidade de vida, cidadania e igualdade.

Portanto, mostra-se que é cada vez mais urgente a necessidade de consolidar a EA nas escolas dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, buscando problematizar as relações sociais e apostar na educação para emancipação. A resistência ao sistema, que busca a mercantilização da educação, pode ser potencializada pelos debates e pela *práxis* da EA, pois como educadores, precisamos exercer a prática pedagógica em busca de uma cidadania que seja responsável e com capacidade de transformação social, valorizando a vida em coletivo.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. M. F. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.

AGUIAR, M. A. S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto**. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, M. C. P.; PICCININI, C. L. **Educação ambiental na base nacional comum curricular**: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: Encontro e Pesquisa em Educação Ambiental, Juiz de Fora: UFJF, 2017.

BARBOSA, L. C. **Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco**: Tendências e desafios no Brasil. Brasília, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei número 9.795 de 27 de abril de 1999**. Política Nacional de Educação Ambiental, Diário Oficial da União, Brasília, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BORBA, O. F.; RABELO, K. S. P.; ALMEIDA, M. R. **Políticas Públicas para o currículo**: as incertezas quanto ao ensino de Geografia na educação básica a partir da BNCC. In: IX Fórum nacional nepeg de formação de professores de geografia, 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed^a. São Paulo: Cortez, 2012.

CALLAI, H. C. A geografia escolar e os conteúdos da geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, 2011.

COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 09, n. 17, 2019.

GIROTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, n. 30, 2016.

GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender geografia na base nacional comum curricular (BNCC). **Ensino em Revista**, v. 25, n. especial, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, 2014.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil**. In: Encontro de pesquisadores em Educação Ambiental, 2011.

LEHER, R. A sociedade civil contra a esfera pública. **Revista de Políticas Públicas**, v. 9, n. 1, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajétoria e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A.; XAVIER, C. R. Educação Ambiental: retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da Educação**, v. 10, n. 28, 2019.

MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**, segunda versão revista. 2016.

MENDONÇA, F. Geografia Socioambiental. **Revista Terra Livre - AGB**, n. 16, 2001.

SANT'ANNA, Alessandra de; OLIVEIRA, Gilson Batista de. Os atores locais como promotores de Desenvolvimento Territorial Endógeno. **Revista Colóquio**, Taquara/RS - v. 16, n. 3, jul./dez. 2019.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, M; CARVALHO, I. C. M (Orgs.). Educação Ambiental: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTINELO, P. C. C.; ROYER, M. R.; ZANATTA, S. C. A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagogia em Foco**, v. 11, n. 6, 2016.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, F. B. As vozes de professores-pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ciência & Educação**, v. 26, 2020.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, F. P. A influência do banco mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. **Geografia – Ensino e Pesquisa**, v. 24, n. 16, 2020.

PEREIRA, A. A.; SANTOS, J. R. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular**: inferências e apontamentos. *In*: X EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Universidade Federal de Sergipe, 2019.

TRISTÃO, M. A. **Educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. 2 ed^a. São Paulo: Annablume, 2008.