

## **A Educação Ambiental no contexto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**

The environmental education in the context of Common National Curricular Base for high school

Elaine Toná de Oliveira<sup>1</sup>

Marcia Regina Royer<sup>2</sup>

### **Resumo**

A Educação Ambiental (EA) ainda não se consolidou no espaço escolar brasileiro, o que reflete em práticas fragmentadas, pontuais e desconexas em relação aos conteúdos específicos e a realidade. O presente artigo objetivou analisar o espaço e a forma de abordagem da EA na versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, tendo em vista uma tendência de silenciamento do tema frente a pesquisas realizadas em outras versões do documento. Para isso, realizou-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016) com a busca de palavras-chave no documento, seguido de categorização e análise. Verificou-se que não houve menção do termo EA na versão da BNCC para o Ensino Médio e que as palavras de maior frequência estão associadas a categoria socioambiental e sustentável. Constatou-se uma distribuição heterogênea das citações entre as áreas de conhecimento, o que é contrário a perspectiva de trabalho interdisciplinar orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). A EA é concebida na BNCC numa concepção naturalista e conservacionista em detrimento de uma abordagem crítica, o que gera uma percepção reducionista, resumindo-a num mero instrumento

---

<sup>1</sup> Geógrafa e pedagoga, mestranda em Ensino: Formação docente interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. Pedagoga e professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. E-mail: elainetona.oliveira@gmail.com.

<sup>2</sup> Bióloga, doutora em Agronomia. Professora Associada do colegiado de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino: Formação docente interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Paranavaí. E-mail: marciaroyer@yahoo.com.br.

para gestão de recursos naturais dentro de uma perspectiva a favor desenvolvimento sustentável.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. BNCC. Análise de Conteúdo.

### **Abstract**

The Environmental Education (EE) has not consolidated in the Brazilian school space yet, which reflects in fragmented, punctual and disconnected practices in relation to specific contents and reality. This article aimed to analyze the environment and the approach of EE within the approved version of the Common National Curricular Base (CNCB also known as BNCC) to High School, in the view of a tendency to silence the theme dealing with researches carried out in other versions of the document. For that, a content analysis was carried out (BARDIN, 2016) with keywords within the document, after the categorization and analysis. It was verified that there was no mention of the EE term within the version of the BNCC for High School and the most frequent words are associated with the socio-environmental and sustainable category. It was observed an heterogeneous distribution of the citations among the areas of knowledge, which is contrary to the perspective of interdisciplinary work guided by the National Curricular Guidelines for Environmental Education. The EE is conceived in the BNCC in a naturalist and conservationist conception to the detriment of a critical approach, which generates a reductionist perception, summarizing it into a mere tool for managing natural resources from a perspective for sustainable development.

**Keywords:** Environmental Education. BNCC. Analyze of the Content.

### **Introdução**

A sociedade vivencia um momento conflituoso frente ao modelo de desenvolvimento econômico adotado e os problemas socioambientais decorrentes. A Educação Ambiental (EA) surge como um meio de compreender tais questões em suas dimensões históricas, geográficas,

sociais, políticas, econômicas e científicas, atuando como um meio de fomentar posturas críticas e reflexivas frente a este contexto.

No Brasil, observa-se que a EA alcançou um importante espaço nas legislações e políticas públicas desde a criação da Política Nacional de Educação Ambiental. A promoção de discussões e estudos acerca de sua função, objetivos, princípios, bem como formas de abordagem geraram um significativo fortalecimento do tema no país.

No entanto, observa-se que ainda hoje a EA não conseguiu uma efetiva implantação nos ambientes escolares (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; TONSO; WUTZKI, 2017; SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016; BOTELHO, COUTO; MASI, 2014). Essa fragilidade pode estar relacionada a vários fatores, dentre eles a coexistência de diversas concepções acerca do tema, a formação deficiente do professor, a dificuldade em selecionar materiais adequados, além das transformações sociais e do papel da escola (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; TONSO; WUTZKI, 2017; SORRENTINO, 2006).

Nesse contexto, é importante destacar que o processo educativo é direcionado pelos documentos orientadores da Educação Básica. Em vista disso, as concepções que embasam esses documentos e suas recomendações orientam e influenciam as metodologias e as abordagens da EA nas escolas.

Dentre esses documentos, destacamos a terceira e última versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. De caráter normativo, tem a função de estabelecer os direitos e objetivos de aprendizagem para os estudantes brasileiros. Esse documento, tem gerado uma série de discussões entre os profissionais da educação e sociedade civil em geral, pois tem por objetivo direcionar o trabalho educativo, o tipo de formação a que se pretende, refletindo assim em todos os aspectos educativos, consequentemente na EA.

Destacamos que pesquisas anteriores evidenciaram uma restrição da EA na versão aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (FRIZZO; CARVALHO, 2018; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018; PICCININI; ANDRADE, 2017; TONSO; WUTZKI, 2017; SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016). Ancorados a isso, o

presente artigo teve por objetivo verificar o espaço reservado para a EA, bem como sua forma de abordagem na versão aprovada da BNCC para o Ensino Médio. A escolha dessa parte do documento justifica-se pelo fato de ter isso aprovada após a versão para as etapas anteriores. Para alcançar o objetivo proposto adotados a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

### **A presença da EA nas políticas públicas brasileiras**

As discussões internacionais sobre a EA tomaram consistência e amplitude desde a década de 1970, porém no Brasil o tema começou a ser tratado nas legislações apenas no decorrer da década de 1980.

Prevista pela primeira vez na Lei nº 6.983/81, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente, como o X princípio do art. 2, a educação ambiental é destinada “a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Seguindo a mesma perspectiva, a Constituição Federal de 1988 afirma que a promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente é um dos aspectos fundamentais para assegurar a efetividade do direito a todos possuírem um ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 1988).

Em 1992 ocorre no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92), que firmou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. O documento estabeleceu os princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis e destacou a necessidade da formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, bem como da interdisciplinaridade, multiplicidade e diversidade (BRASIL, 2007).

Durante o evento supramencionado também foi produzida a Carta Brasileira para a Educação Ambiental. Elaborado com a participação do MEC (Ministério de Educação), o documento 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).

No decorrer da década de 1990 foram criadas câmaras técnicas, núcleos de educação ambiental, grupos de trabalhos, diretorias, além da realização da 1ª Conferência Nacional de Educação Ambiental e da oferta de cursos voltados a EA. Importante destacar que também foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em 1994, que previa “três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores; (b) desenvolvimento de ações educativas; e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias” (BRASIL, 2014, p. 17).

Nessa mesma década também foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), orientando a inserção da EA no currículo como um tema transversal, e não como uma disciplina específica (BERNARDES; PRIETO, 2010).

Contudo, foi somente em 1999 com a promulgação da Lei nº 9795/99, que houve a implantação da Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA. Segundo esse documento:

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

Art. 2º A educação ambiental é 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.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental (...) (BRASIL, 1999, p.1)

Portanto, após dez anos de ser mencionada na Constituição Federal, é instituída a lei que dispõe especificamente sobre a EA enquanto uma política nacional, definindo seus princípios, objetivos, linhas de atuação e obrigações. De acordo com essa legislação a EA deveria ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, não podendo ser implantada como uma disciplina específica do currículo (BRASIL, 1999). Todavia, a regulamentação dessa lei só ocorreu em 2002, pelo Decreto nº 4.281, que estabeleceu composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA.

A primeira década dos anos 2000 foi marcada pela criação de comissões, a instalação do Órgão Gestor da PNEA, realização da 1ª

Conferência Nacional sobre EA, do Fórum Brasileiro de EA e do Congresso Ibero-americano de EA. Além da criação da Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, bem como a inserção da EA nos planos plurianuais e de um novo ProNEA (BRASIL, 2014).

Em 2012, ocorre no Brasil a Rio+20, nesse evento foi discutida e lançada a Rede Planetária de Educação Ambiental, como parte da implantação do Tratado de EA.

Nesse mesmo ano, o Brasil aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais de 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).

O documento é considerado uma referência, uma vez que reafirma o papel da EA, sua obrigatoriedade em todos os níveis e modalidades de ensino, dispõe sobre os seus princípios e objetivos, além de tratar sobre a organização curricular e os sistemas de ensino e colaboração.

Evidencia também que o termo “ambiental” não tem a função de

especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012, p.1-2).

Ainda, em 2012, houve a inserção da EA como conteúdo obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Verifica-se assim que a EA, até esse momento, evoluía numa perspectiva crescente, uma vez que ao longo do tempo sua inserção em documentos oficiais foi

ampliada e vários programas foram criados visando sua implantação no país.

No entanto, Frizzo e Carvalho (2018, p. 119) esclarecem que “essa última definição não se manteve, pois em 2016 a Medida Provisória nº 746 retirou a educação ambiental dos conteúdos obrigatórios”.

Observa-se, nesse momento, um passo inicial na direção da redução do espaço da EA no país. Tal fato foi evidenciado após a saída da presidente do Brasil, Dilma Roussef, quando o Programa Mais Educação é substituído pelo Programa Novo Mais Educação, em 2017. Segundo Frizzo e Carvalho (2018, p. 119), enquanto o programa anterior previa “Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável” como opção para a escolha das escolas do campo, o novo programa passou a ter objetivos mais direcionados ao letramento.

A tendência de restrição da EA nas políticas públicas aprofundou-se com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, já que a EA não foi abordada no documento. Verificando-se apenas a menção unitária das citações “desenvolvimento sustentável” e “sustentabilidade socioambiental” (FRIZZO; CARVALHO, 2018, p. 119).

Em 2015, tem início os estudos para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a Educação Básica, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O documento é criado com o intuito de estabelecer as aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica. Após uma sequência de atividades que envolveram consultas públicas, estudos e discussões, a versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, enquanto que a versão para o Ensino Médio foi aprovada em dezembro de 2018.

Desde a sua apresentação para a consulta pública até sua aprovação, a BNCC gerou uma série de discussões entre os profissionais da educação e sociedade civil em geral. Tais debates se justificam em razão do documento ter a função de direcionar o trabalho educativo, o tipo de formação a que se pretende, refletindo na sociedade que se deseja formar.

Nessa perspectiva, vários trabalhos foram desenvolvidos a fim de perceber o espaço da EA e sua abordagem nas versões preliminares e na versão aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Santinel, Royer e Zanatta (2016, p. 106) investigaram “quantitativamente a inserção do tema “Educação Ambiental” no texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Neste tocante, os estudos revelaram que as abordagens referentes a temática ambiental foram tratadas de modo reducionista no documento.

Analogamente, Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, p. 81), realizaram um estudo sobre o espaço da EA, na versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, que revelou um “ocultamento da EA na BNCC”.

Dentro dessa perspectiva, Frizzo e Carvalho (2018, p. 122) efetivaram um “levantamento do número de citações para “educação ambiental”, “desenvolvimento sustentável”, “sustentabilidade ambiental” e “sustentabilidade socioambiental” nas versões da proposta para a Base Nacional Comum Curricular de 2015, 2016 e 2017”. Esse levantamento revelou um “silenciamento” da EA nesses documentos, uma vez que o termo apareceu apenas uma vez na versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como “possibilidades para o currículo, em seções de comentários”. Somado a isso, o estudo também revelou uma preferência no uso de termos relacionados a sustentabilidade em detrimento da EA e do desenvolvimento sustentável.

Ademais, Branco, Royer e Branco (2018, p. 200) verificaram também várias semelhanças entre os documentos PCNs, as DCNs e a BNCC em relação às questões sobre meio ambiente, no entanto, identificaram que na versão final para a Educação Infantil e Ensino Fundamental não há menção do termo Educação Ambiental.

Os estudos citados mostraram que a inserção da EA foi realizada de modo irrisório nos documentos da BNCC, evidenciando uma tendência de silenciamento do tema.

### **Procedimentos metodológicos e descrição dos resultados**



Para desenvolver a pesquisa adotou-se a análise de conteúdo segundo a proposta de trabalho de Bardin (2016). Conforme suas orientações, esse tipo de análise deve estar organizado em três fases: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (p. 125). Segundo a autora, a primeira etapa abrange a escolha do documento a ser analisado e neste estudo optou-se pela parte da BNCC para o Ensino Médio, mais especificamente para os itens referentes as áreas de conhecimento. Posteriormente, temos a elaboração da hipótese, que nesta pesquisa refere-se: “a EA teve seu espaço reduzido no documento da BNCC para o Ensino Médio do mesmo modo que nas versões para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”.

Em seguida, é necessário realizar a formulação do objetivo geral, que no presente, consiste em evidenciar o espaço e a maneira que a EA é abordada na versão aprovada da BNCC para o Ensino Médio. Estabeleceu-se ainda os indicadores para a pesquisa, que foi a frequência que as palavras-chave buscadas apareceram no documento em estudo.

Na segunda etapa, realiza-se as operações de codificação, que “compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): - O recorte: escolha das unidades; - A enumeração: escolha das regras de contagem; - A classificação e a agregação: escolha das categorias” (BARDIN, 2016, p. 134).

Dentre as possibilidades de escolha de unidades, optou-se pelo uso de palavras-chave. Inicialmente buscou-se o termo “Educação Ambiental”. Em seguida, levantamos o número de ocorrências das palavras com a temática ambiental. Assim, a partir das palavras encontradas os dados foram organizados na tabela 1.

Verificou-se que as palavras “ambiental”, “conservação ambiental”, “contextualização ambiental”, “ordem ambiental” e “socioambiental”, foram citadas apenas uma vez no documento. Os termos “ética socioambiental” e “sustentabilidade” apareceram duas vezes. Já “desenvolvimento sustentável” foi mencionada em três momentos. Enquanto que “consciência socioambiental” segue com 4 referências. O termo “sustentabilidade” constitui o que mais emergiu 8 citações. Contudo, o mesmo não ocorreu com

o termo Educação Ambiental, que não foi mencionado nenhuma vez no texto.

**Tabela 1:** Levantamento do número de citações de palavras-chave sobre a temática ambiental na versão aprovada 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	
Desenvolvimento Sustentável	3
Consciência socioambiental	4
Sustentabilidade	8

**Fonte:** Autoras.

Diante dos dados coletados surgiu a necessidade de verificar se as citações das palavra-chave ocorriam de modo homogêneo ou heterogêneo entre as áreas de conhecimento que compõem o documento analisado. Para isso, foi realizada uma nova busca e os resultados foram organizados na tabela 2.

**Tabela 2:** Levantamento do número de 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:** Autoras.

Com base nos dados coletados, observa-se que os termos supracitados não aparecem de modo homogêneo no documento. Há um predomínio das citações na área de Ciências da Natureza e na de Ciências Humanas. Enquanto que nas áreas de Linguagens e de Matemática verifica-se apenas a menção de um termo em cada. Isso revela uma distribuição heterogênea da temática ambiental na BNCC para o Ensino Médio.

Dando sequência ao estudo, foi estabelecido a regra de contagem para as citações para assim definir o *corpus* da análise. Optou-se pela frequência, uma vez que quanto maior o número de aparições de uma unidade, maior será sua importância (BARDIN, 2016). Nessa perspectiva, foram selecionadas apenas as palavras que apareceram mais de uma vez no documento para prosseguir com a análise.

A partir das palavras selecionadas realizamos a categorização das unidades. Para Bardin (2016, p. 148-149) “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Para isso, sugere que o processo de categorização seja composto por duas etapas:

“O inventário: isolar os elementos; A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 2016, p. 148).

O critério adotado foi o semântico, que consiste na criação de “categorias temáticas”. Classificamos assim em duas categorias temáticas: Socioambiental e Sustentabilidade, como representado na tabela 3.

Por fim, na terceira etapa, é realizada a inferência, que consiste, segundo Bardin (2016, p. 165) em uma “interpretação controlada”. Entende-se que nessa fase do trabalho “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem”, uma vez que poderá analisar tanto a mensagem, quanto o seu respectivo emissor e receptor.

**Tabela 3:** Categorias de análise.

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

**Fonte:** Autoras.

Nessa última etapa, a pesquisa promoveu uma interpretação acerca das unidades categorizadas, utilizando-se de referenciais que realizaram pesquisas que abordaram a EA tanto em versões preliminares da BNCC quanto na versão final aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dentre esses, cabe citar as pesquisas de Santinelo, Royer e Zanatta (2016); Piccinini e Andrade (2017); Tonso e Wutzki (2017); Behrend, Cousin e Galiazzi (2018); Frizzo e Carvalho (2018); Branco, Royer e Branco (2018).

### **Análise dos Resultados**

O resultado negativo da busca por “Educação Ambiental” na BNCC para a etapa do Ensino Médio corrobora uma tendência já prevista de redução do espaço para o tema no documento. Analogamente, Behrend,

Cousin e Galiazzi (2018) identificaram uma restrição do termo EA no texto introdutório da parte aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, diante do fato de ter sido citado uma única vez no texto. Mesma constatação também relatada por Frizzo e Carvalho (2018), quando realizaram a mesma busca nas diferentes versões da BNCC. Da mesma forma, Branco, Royer e Branco (2018) evidenciaram que tanto na primeira quanto na terceira versão da BNCC não houve referência do termo EA.

Logo, verifica-se que o espaço da EA foi restringido tanto nos textos preliminares e na versão aprovada para as etapas anteriores quanto na última parte voltada para o Ensino Médio. Tal fato, demonstra, uma perspectiva de continuidade no processo de ocultamento da EA nos textos que compõem o documento como um todo.

Cabe enfatizar aqui que a supressão do tema vai contra as orientações estabelecidas pelas DCNEA, que reafirmam a EA como “componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional” (BRASIL, 2012, p. 3).

Em suas considerações, Behrend, Cousin e Galiazzi (2018, p. 85) asseveram que “é lamentável e um retrocesso para a educação no Brasil que a recente BNCC negligencie às políticas públicas que asseguram a presença da EA nas escolas”.

Todavia, quiçá o silenciamento da EA na BNCC pode estar associado à sua função educativa que possui caráter crítico e emancipatório, uma vez que contribui para a geração de transformações sociais. Como afirma o art. 5 das DCNEA, “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).

Na opinião de Loureiro (2019, p. 84), essa politização da EA gera um posicionamento do indivíduo que “leva 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”.

Desse modo, a EA “potencializa o surgimento e estimula a formação de lideranças que dinamizem o movimento coletivo conjunto de resistência” (GUIMARÃES, 2004, p. 31-32). Essa capacidade intrínseca da EA “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).

Nesse sentido, entendemos que o não aparecimento da EA no texto da BNCC não é obra do acaso, mas sim resultado de um jogo de interesses de um determinado grupo que não tem como prioridade sua implantação efetiva nos ambientes escolares.

Quanto a distribuição das palavras-chave pesquisadas por área de conhecimento, verifica-se que o tema não se apresenta de forma homogênea e equilibrada no documento. As inferências sobre a questão ambiental se sobressaem em algumas áreas em detrimento de outras.

As áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas apresentaram um maior número de citações. Enquanto que as áreas de Matemática e de Linguagens obtiveram menor frequência. Esses dados evidenciam que a responsabilidade de se trabalhar os temas relacionados a EA na BNCC não é igual para todas as áreas de conhecimento.

Os resultados obtidos nesta pesquisa vão ao encontro dos resultados de Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 110) que ao analisarem a 1ª versão da BNCC também verificaram um predomínio de citações de palavras-chave voltadas para a EA na área de Ciências da Natureza quando comparada às demais áreas de conhecimento.

Nesse enfoque, é pertinente mencionar ainda a pesquisa realizada por Piccinini e Andrade (2017, p. 6) que ao analisar a 2ª versão do documento perceberam que não ocorreram significativas mudanças quanto ao tema, uma vez que os “conteúdos socioambientais” continuaram sem ser mencionados nas disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, que são as que possuem maior espaço na carga horária.

Verifica-se assim, que esse caráter heterogêneo na frequência das citações entre as áreas não se constituiu apenas na versão aprovada para o Ensino Médio, mas sim em toda a BNCC.

Essa perspectiva valoriza uma abordagem fragmentada dos temas relacionados a EA, direcionando uma prática disciplinar, de cunho tradicional, que não privilegia um diálogo entre os diferentes componentes curriculares. Por conseguinte, não seria capaz de subsidiar um trabalho interdisciplinar frente aos temas ambientais.

Em alusão a esta abordagem, um outro ponto destacado nas pesquisas de Santinelo, Royer e Zanatta (2016), é que a proposta apresentada no texto da BNCC versa sobre a promoção da interdisciplinaridade entre áreas de conhecimento, todavia tal direcionamento não contemplava a EA.

Importante ressaltar que a abordagem fragmentada do tema no documento da BNCC é contrária as orientações estabelecidas pelas DCNEA. Concebida “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades (...)” (BRASIL, 2012), a EA não poderia ser de responsabilidade de apenas duas áreas de conhecimento, como está retratado na BNCC para o Ensino Médio.

Segundo Sauvé (2005) a EA compõe uma esfera primordial da educa o, por tratar das intera o es entre indivíduo, sociedade e o meio. Essas intera o es são complexas e abrangem muitos elementos, o que gera a necessidade de um trabalho coletivo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Bernardes e Prieto (2010, p. 183) também defendem que a EA deve ser uma prática interdisciplinar, “não podendo despir-se das intera o es com as outras disciplinas, nem ser colocada   margem delas, tampouco isolar-se”.

Diante do exposto, verifica-se que apesar da BNCC se apresentar como uma proposta para superar a segmenta o do processo de ensino, a mesma não consegue subsidiar tal mudança frente as questões ambientais (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016).

Cabe destacar ainda que ao considerar as categorias de análise e as palavras mais encontradas na pesquisa, constatou-se uma maior valorização dos termos relacionados a vertente socioambiental e de sustentabilidade no texto. Dentro da categoria Socioambiental a frequência de citações foi maior para as palavras “consciência socioambiental” e “ética socioambiental”. Já na categoria Sustentabilidade observamos maior número de aparições para “desenvolvimento sustentável”, “sustentabilidade” e “sustentabilidade socioambiental”.

Branco, Royer e Branco (2018, p. 199) verificaram que a versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental também estabelecia um direcionamento do “trabalho nas escolas com uma ênfase maior na sustentabilidade, relacionada como o meio ambiente e uso de seus recursos naturais”. Tal orientação revela uma preferência para a perspectiva ecológica de EA.

A abordagem ecológica está baseada numa perspectiva conservacionista e naturalista. Segundo Guimarães (2004) essa concepção sustenta uma visão de mundo simplista e reduzida, em que a relação entre sociedade e natureza são desintegradas e hierarquizadas.

Alicerçada na concepção ambientalista, a perspectiva ecológica não contempla todas as dimensões da EA, pois muitas vezes negligencia os “aspectos social, ético, econômico, político, tecnológico e cultural, que devem capacitar ao pleno exercício da cidadania” (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016, p. 111).

Assim, as práticas pedagógicas direcionadas pela EA conservadora geram ações momentâneas, atreladas a datas comemorativas tais como o Dia Mundial da Água, Dia Mundial do Meio Ambiente e Dia da Árvore (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016). Nesse contexto, essas propostas não conseguem estabelecer relações, uma vez que são pontuais, e por isso geram uma percepção fragmentada e desconexa com a realidade.

Infelizmente essas ações são recorrentes no ambiente escolar, o que reflete a fragilidade dessas práticas no que se refere a sua qualidade, já que “ocorrem de forma paralela ou pontual e não de maneira interdisciplinar atrelada aos conteúdos centrais do currículo” (TONSO; WUTZKI, 2017, p. 2).



A mesma constatação foi observada por Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 112), ao mencionarem que a EA quando praticada por meio de projetos temáticos, constituem “ações desvinculadas de conteúdos específicos”, o que não contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Portanto, a emersão das categorias Socioambiental e de Sustentabilidade no texto para o Ensino Médio da BNCC poderá refletir num fortalecimento das práticas descontextualizadas, uma vez que atendem a tendência conservacionista da EA. O que não contribui de modo efetivo para uma mudança de comportamento dos indivíduos como orienta a EA.

Como salienta Sauvé (2005, p. 317), a EA tem a pretensão de promover novas práticas sociais que atendam a uma “abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma e criativa dos problemas que se apresentam e das solu es possíveis para eles.”

Para alcançar tal objetivo a EA deve seguir uma perspectiva crítica, que está atrelada ao contexto social, histórico, econômico e ambiental, além de ser pautada nos ideais  ticos e de justiça social. Nessa concep o, o processo pedagógico não se d  de modo individual, mas sim no coletivo, nas rela es com o outro e com a natureza, contribuindo para a forma o de um sujeito enquanto ser individual e social, situado historicamente (GUIMARÃES, 2004).

As atividades direcionadas por essa concep o são capazes de contribuir efetivamente na promo o de uma forma o integral do indivíduo, o que poderia refletir numa atua o consciente, justa e solidária no meio socioambiental.

Apesar da concep o crítica atender mais especificamente aos propósitos da EA a qual defendemos, a abordagem adotada na BNCC segue a percep o conservadora, que não contempla o enfoque crítico dos problemas socioambientais.

Concordamos com Piccinini e Andrade (2017, p. 11) quando afirmam que a EA não foi “esquecida” no documento, mas que se trata de uma

“escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas”.

Observa-se, ainda, que a preferência pelo uso de termos voltados a questões socioambientais e de sustentabilidade no documento em detrimento da EA atende a um jogo de interesses específico, voltado para uma percepção desenvolvimentista e utilitarista do ambiente. Segundo Sauvé (2005), nessa concepção a EA é reduzida a prestar apenas um serviço em prol da conservação dos recursos naturais para serem posteriormente utilizados. Sendo assim, esvazia-se o conteúdo crítico e de múltiplas dimensões da EA, em favorecimento de uma abordagem de educação que serve aos interesses do desenvolvimento econômico e que concebe o ambiente como mero reservatório de recursos.

Essa percepção segue a linha de desenvolvimento denominada sustentável que foi formulada e definida 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).

No entendimento de Filho (2006), a concepção de desenvolvimento sustentável aceita e trabalha para atender o crescimento econômico. A diferença reside na perspectiva de que o crescimento pode ocorrer mediante ações que gerenciem adequadamente os recursos naturais. À vista disso, permanece a ideia de que o modelo de desenvolvimento atrelado ao crescimento econômico e a industrialização para as sociedades é o mais adequado a ser seguido. A diferença consiste numa ideia de que é necessário apenas realizar uma gestão mais “adequada” dos recursos naturais.

Essa perspectiva reduz a complexidade de relações estabelecidas com o mundo como uma simples dinâmica de “gestão de recursos”. Como se as atividades humanas se restringissem apenas a um “quadro de referência do desenvolvimento” (SAUVÉ, 2005, p. 320).

Do ponto de vista de Filho (2006), a formulação vaga do desenvolvimento sustentável buscou atender a necessidade de conciliar dois

lados considerados opostos, representados por ambientalistas e desenvolvimentistas. Assim, entender a EA como uma mera ferramenta para se alcançar esse modelo de desenvolvimento é reduzir sua capacidade de fomentar a construção de um novo projeto de sociedade que seja mais justa e equitativa.

Como adverte Sauvé (2005, p. 321),

a educa o ambiental não pode realizar-se senão em um espaço de crítica social, sem entraves. A rela o com o meio ambiente não  , a priori, uma questão de compromisso social, e menos ainda de consenso planetário. A educa o ambiental acompanha e sustenta de início o surgimento e a concretiza o de um projeto de melhora da rela o de cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir, em fun o das características de cada contexto em que interv m.

Nesse prisma, entende-se que o ato da BNCC escolher a leitura de mundo baseada na tendência desenvolvimentista esvazia o caráter crítico da EA, o que atende aos interesses da política neoliberal, corroborando com os argumentos de Santinelo, Royer e Zanatta (2016, p. 113) em que asseveram que “fica claro que as políticas educacionais estão coniventes com as políticas neoliberais que enfatizam seu papel social, reproduzindo a discussão ambiental sem aprofundamento das questões econ micas, políticas, culturais (...)”.

Por fim, entendemos que a apresenta o dos temas ambientais sob a perspectiva socioambiental e sustentável na BNCC evidencia sua correla o com as políticas neoliberais de crescimento econômico, uma vez que condiciona a EA a trabalhar em favor de um simples gerenciamento dos recursos naturais para uma posterior apropria o pelas atividades produtivas.

### **Considera es Finais**

Neste artigo abordamos o processo de inser o da EA nas políticas públicas brasileiras. O que permitiu visualizar como a temática foi ganhando espaço dentro das legisla es do país, a ponto de ser concebida como componente integrante e obrigatório para todas as etapas e níveis da educa o formal e não formal.

No entanto, verificamos que esse movimento de expansão da EA tem sofrido embates que geram seu silenciamento na atualidade, uma vez que nos últimos programas e documentos não tem aparecido como tema primordial.

Observamos que a tendência de ocultamento da EA foi anunciada por pesquisas realizadas sobre o espaço do tema nas versões preliminares e na versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Verificamos que tal restrição se manteve na parte do documento voltada para o Ensino Médio, quando no processo de busca por palavras-chave não houve nenhuma aparição do termo EA.

Observamos, ainda, que as palavras buscadas não apareceram de forma homogênea entre as áreas de conhecimento. Constatamos uma distribuição concentrada dos temas ligados a EA, uma vez que as áreas de Ciências da Natureza e de Ciência Humanas possuem maior número de citações que as demais. Isso evidencia uma percepção fragmentada, que valoriza um trabalho disciplinar, e não um favorecimento de práticas interdisciplinares como é orientado pelas DCNEA.

Quanto as palavras que emergiram na busca, categorizadas como socioambiental e sustentabilidade, demonstraram uma preferência pela perspectiva naturalista e conservacionista da EA na BNCC. Tal perspectiva entende a EA de forma reducionista e conservacionista, esvaziando sua criticidade.

Acreditamos que o uso dessa abordagem não é um acaso, mas resultado de uma decisão intencional, que visa atender os interesses neoliberais para o crescimento econômico em detrimento da justiça social e ambiental.

Diante do exposto, averiguamos que a BNCC para o Ensino Médio não trata a EA como elemento fundamental para a formação integral do aluno. Lamentamos que o documento conceba a EA de forma reducionista e desenvolvimentista, bem como a sua restrição de espaço. Entendemos que a preferência pelo enfoque socioambiental e sustentável é uma grande perda, frente a complexidade da EA crítica.

Discordamos do enfoque conservador da EA na BNCC e defendemos a implantação de uma EA crítica e reflexiva para promover as mudanças de comportamento individual e coletivo necessários para promover ações que visem a superação de problemas de cunho ambiental, social, político e econômico em nosso país.

## Referências

- 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*. Rio Grande do Sul, 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 n. 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.
- BRASIL. *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\\_225\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_225_.asp). Acesso em: 27 de maio de 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.795, 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/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 27 de maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. Cadernos SECAD 1. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. 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>. Acesso em: 14 de junho de 2019.

BRASIL. 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.

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

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. p. 119-130.

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 do Sul, n. 1, p. 115-127, 2018.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MEC). Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p. 25-34.

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

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P de. 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: UFJF, 2017, p.1-13.

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.

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

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.

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.