



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: avanços e retrocessos na Educação Básica em contextos de Povos e Comunidades Tradicionais

*Fernanda Seidel Vorpapel*¹

*Cláudia da Silva Cousin*²

RESUMO

Este artigo problematiza as políticas educacionais-curriculares, tendo a Educação Ambiental como eixo estruturante do diálogo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento que sustentou a análise. A partir da investigação realizada na pesquisa, fundamentada no Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), destaca-se: a trajetória da Educação Ambiental na política internacional e nacional; a ausência de habilidades, na BNCC, que problematizam a Educação Ambiental; e o poder de grupos economicamente favorecidos que, por vezes, influenciam e definem os contornos que as políticas assumem. Por fim, elucida-se a necessidade de as políticas garantirem, no espaço escolar, visibilidade para diferentes realidades socioespaciais, especialmente a partir da cultura do lugar, seja ela de Povos e Comunidades Tradicionais ou não.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: advances and setbacks in Basic Education in contexts of Traditional Peoples and Communities

ABSTRACT

This article discusses educational-curricular policies, with Environmental Education as the structuring axis of the dialogue and the National Common Curricular Base (BNCC) as the document that guided the analysis. Based on the research carried out in the study, based on the State of the Question (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), the

¹Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG. Professora da rede municipal de São Paulo das Missões, Rio Grande do Sul, Brasil. Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA/IE); Bolsista CAPES. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4589-5819>. E-mail: vorpagelfernanda@gmail.com

²Doutora em Educação Ambiental; Professora no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA), Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. Grupo de Pesquisa Ciranda Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Ambiente (CIPEA/IE). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8250-6800>. E-mail: profaclaudiacousin@gmail.com

following stand out: the trajectory of Environmental Education in international and national politics; the lack of skills in the BNCC that problematize Environmental Education; and the power of economically favored groups that sometimes influence and define the contours that policies assume. Finally, the need for policies to ensure visibility in the school environment for different socio-spatial realities is elucidated, especially based on the culture of the place whether from Traditional Peoples and Communities or not.

Keywords: Environmental education. Basic education. Common National Curriculum Base.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL: avances y retrocesos en la Educación Básica en contextos de Pueblos y Comunidades Tradicionales

RESUMEN

Este artículo problematiza las políticas educativo-curriculares, teniendo la Educación Ambiental como eje estructurante del diálogo y la Base Curricular Común Nacional (BNCC) como documento que guió el análisis. De lo indagado en la investigación, a partir del Estado de la Cuestión (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), se destaca: la trayectoria de la Educación Ambiental en la política internacional y nacional; la falta de competencias en el BNCC, que problematizan la Educación Ambiental; y el poder de los grupos económicamente favorecidos que, en ocasiones, influyen y definen los contornos que toman las políticas. Finalmente, se aclara la necesidad de políticas que garanticen, en el espacio escolar, visibilización de diferentes realidades socioespaciales, especialmente basadas en la cultura del lugar ya sean de Pueblos y Comunidades Tradicionales o no.

Palabras clave: Educación ambiental. Educación básica. Base Curricular Nacional Común.

Introdução

“Eu acredito é na rapaziada que segue em frente,
e segura o rojão, eu ponho fé...”.
Gonzaguinha

Abrimos a introdução deste texto, instigando o leitor com algumas perguntas: como queremos construir o nosso amanhã? Você já parou para pensar em quem constrói o amanhã do nosso Brasil? Parte desse compromisso é dos nossos governantes, que traçam as políticas públicas que direcionam o nosso país. Por isso, pontuamos a importância de mantermos o nosso olhar atento para com as políticas educacionais-curriculares, garantindo que atuem na resistência contra práticas neoliberais, especialmente na Educação

Básica. Como anunciou Gonzaguinha na epígrafe acima, “que segue em frente e segura o rojão”, esse é o propósito deste texto: problematizar/compreender o rojão e seguir em frente!

Quando falamos sobre educação, torna-se necessário entender as políticas que a sustentam. Por isso, o texto problematiza o campo das políticas educacionais-curriculares, no que diz respeito à Educação Ambiental. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender a Educação Ambiental crítica, como eixo suleador do currículo da escola, a partir da cultura do lugar. Desse modo, trata-se de um recorte teórico de uma pesquisa em nível de Pós-Graduação, em andamento, intitulada: Educação Ambiental a partir da cultura do lugar na Educação Básica: diálogos emergentes com Povos e Comunidades Tradicionais Pomeranas. Nesse arcabouço, o objetivo específico deste texto consiste em compreender como a Educação Ambiental vem sendo pensada na produção das políticas educacionais-curriculares, em especial, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ênfase na BNCC se explica pelo fato dela fundamentar diretamente a práxis pedagógica dos professores, sendo basilar na construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e, na sequência, do Documento Orientador Curricular de cada território (município), que compõe a federação.

A Educação Ambiental a que nos referimos neste texto é a crítica, compreendida a partir de Loureiro (2006), que considera na discussão as categorias conceituais: emancipação e transformação social. A Educação Ambiental crítica é concebida, “enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo, a uma única categoria teórico-prática estruturante: educação” (Loureiro, 2006, p. 35).

Nesse sentido, as políticas educacionais-curriculares, por vezes, são frágeis, retrabalhadas, ensaiadas, aperfeiçoadas e moduladas, a partir de complexos processos de influência, produção e disseminação, podendo ser recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001). A discussão, então, envolve a conjuntura econômica/social que afeta a política educacional em curso e os desafios que essa coloca para a formação de professores.

Os caminhos metodológicos deste estudo têm a revisão da literatura, com perspectiva qualitativa, como elemento estruturante do Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004), que adensa reflexões sobre a trajetória da Educação Ambiental, bem como, da construção da BNCC. Para a realização do Estado da Questão, a pesquisa bibliográfica se deu a partir de fontes documentais das políticas e pela identificação de autores com publicações sobre o tema.

No Estado da Questão, buscamos a produção científica que mais se aproxima dos objetivos da pesquisa. A partir dos dados selecionados, o conteúdo foi analisado e “confrontado com a proposta de investigação a ser desenvolvida, havendo um diálogo entre o pesquisador e a produção científica encontrada, buscando-se articulações, convergências e divergências” (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2011, p. 221). Destacamos que o Estado da Questão oportuniza a reflexão sobre o que está sendo pesquisado na atualidade e possibilita identificar que contribuições a pesquisa em andamento trará para o conhecimento científico.

Destarte, o texto está estruturado em duas seções que se completam, além da introdução, do contexto da pesquisa e das considerações finais. Na primeira, abordamos como se mostra a discussão da Educação Ambiental na agenda internacional/nacional e na BNCC; na segunda, dialoga-se sobre os embates no processo de constituição da BNCC.

Contexto da pesquisa³

O presente texto, conforme já mencionado, é um recorte teórico da pesquisa que objetiva compreender a Educação Ambiental crítica, como eixo suleador do currículo da escola, a partir da cultura do lugar. A pesquisa, de cunho qualitativa fenomenológica-hermenêutica (Bicudo, 2003), consiste em revisão bibliográfica sobre o assunto, análise documental, realização de questionários e entrevistas narrativas, em uma escola que atende crianças e jovens pertencentes aos Povos e Comunidades Tradicionais Pomeranas.

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº: 79381224.0.0000.5324.

A pesquisa está vinculada à linha intitulada “Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) (EAEFE)”, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), cujo problema busca investigar: o que se mostra a partir da cultura dos Povos e Comunidades Tradicionais Pomeranas sobre Educação Ambiental no currículo escolar? Nesse sentido, a hipótese da pesquisa é de que os(as) professores(as) necessitam de saberes ambientais e saberes docentes para mobilizar na práxis pedagógica a Educação Ambiental crítica a partir da cultura do lugar.

Desse modo, a pesquisa, em sua totalidade, apresenta os seguintes objetivos específicos: compreender como o currículo da escola dialoga com a cultura imaterial do lugar e como se mostra a Educação Ambiental; investigar como a Educação Ambiental se mostra nas Políticas Públicas da Educação Ambiental; analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para compreender o que este preconiza sobre a Educação Ambiental no currículo; problematizar qual é o papel da Educação Ambiental crítica na práxis escolar e como ela responde aos desafios do tempo presente; dialogar sobre os sentidos que emergem em relação aos saberes ambientais e docentes, entrelaçando contribuições ao campo da Educação Ambiental; potencializar, a partir da discussão do pertencimento ao lugar, a Educação Ambiental, para a valorização dos Povos e Comunidades Tradicionais no currículo e na práxis escolar.

Nessa direção, compreendemos a necessidade de dialogar com a Educação Ambiental na Educação Básica, iniciando a problematização pelas políticas-curriculares que preconizam tanto a práxis docente, como as ações de Educação Ambiental. Nesse sentido, articulamos o debate com a perspectiva dialógica dos Povos e Comunidades Tradicionais, em especial, dos Pomeranos. De acordo com o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os Povos e Comunidades Tradicionais podem ser definidos como:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007, p. 1).

O Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), instituído pelo Decreto nº 8.750/2016, reconhece 29 representantes da sociedade civil, dentre eles: povos indígenas; comunidades quilombolas; povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana; povos ciganos; pescadores artesanais; extrativistas; morroquianos; povo pomerano [...] (Brasil, 2016).

Nessa perspectiva, rememoramos que o presente texto destaca a trajetória da Educação Ambiental na política internacional e nacional; a ausência de habilidades, na BNCC, que problematizam a Educação Ambiental crítica; e o poder de grupos economicamente favorecidos que influenciam as políticas. Compreendemos o Estado da Questão como uma atividade inicial, fundamental na pesquisa, visto que embasa a análise documental, bem como, potencializa o diálogo com os dados discursivos emergentes na pesquisa. Destacamos que a teorização com os dados obtidos na pesquisa, a partir da realidade específica de uma escola pública do Rio Grande do Sul, será oportunizada em outros escritos.

6

A Educação Ambiental na política Internacional e Nacional

A Educação Ambiental é o nosso foco de análise na conjuntura das políticas educacionais-curriculares, por isso, compreender como ela se mostra é fundamental para entendermos, posteriormente, no contexto da prática, dos efeitos e da estratégia política. A atenção para com as políticas que tratam da Educação Ambiental leva em conta se essas possibilitam e/ou consideram as especificidades da questão do lugar de cada território, a exemplo, da cultura dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Na agenda política internacional, na década de 70, temos três importantes marcos para a Educação Ambiental, quais sejam: em 1972 - primeira conferência sobre o Meio Ambiente Humano das Nações Unidas, em que se produziu a Declaração de Estocolmo; 1975 - Encontro Internacional sobre Educação Ambiental em Belgrado, que culminou na formulação dos princípios e orientações para um programa de Educação Ambiental

contínuo, multidisciplinar, integrado às diferenças regionais e voltado para os interesses nacionais, a partir do documento da Carta de Belgrado; e 1977 - Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, resultando na Declaração de Tbilisi, que reforça, em sua recomendação nº 8, a educação para o público em geral, atingindo a todos os grupos de diferentes idades, em todos os níveis da educação formal, assim como na não formal (Dias, 2000).

Novas perspectivas foram adotadas, de acordo com Vieira, Morais e Campos (2020), na década de 80, onde se destaca o foco para o desenvolvimento sustentável. Realizou-se, em Moscou, em 1987 - o Congresso Internacional sobre a Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse evento resultou no Relatório Brundtland, intitulado “Nosso Futuro Comum”, no qual propõe o conceito de desenvolvimento sustentável, visando atender às necessidades do presente sem comprometer as gerações futuras.

Na década de 90, realizou-se, em 1992, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92. Os objetivos resultantes culminaram em: examinar a situação ambiental do mundo; recomendar medidas para a proteção ambiental, por meio de políticas de desenvolvimento sustentável; identificar estratégias para ações apropriadas em relação às principais questões ambientais; promover o aperfeiçoamento da legislação; examinar estratégias para a promoção do desenvolvimento sustentável e da eliminação da pobreza, nos países em desenvolvimento (Dias, 2000).

O século XXI teve como marcos os eventos mundiais: 2002 - Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Cúpula de Joanesburgo ou Rio+10; 2012 - Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, chamada de Rio+20, que, conforme Vieira, Morais e Campos (2020), discutiu a sustentabilidade, incluindo a economia verde e a governança para o desenvolvimento sustentável, e retomou os temas explorados na Eco-92. Nesse

sentido, foram definidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), na agenda da Rio+20, com metas para 2030, criados para darem seguimento aos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que deveriam ter sido alcançados até 2015.

Os ODS são um apelo global para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, visando garantir que as pessoas possam desfrutar de paz e prosperidade. Desse modo, são respectivamente intitulados: erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; água potável e saneamento; energia limpa e acessível; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ação contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; parcerias e meios de implementação.

Nesse contexto, em âmbito nacional, destacamos, a partir de Vieira, Morais e Campos (2020), os principais textos das políticas de Educação Ambiental, explicitados no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação dos principais textos das políticas brasileiras de Educação Ambiental.

Ano	Texto
1981	Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA).
1988	Constituição da República Federativa do Brasil (CF).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
1999	Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).
2003	Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - 1ª edição.
2010	Programa Federal Mais Educação (PME).
2012	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).
2013	Programa Dinheiro Direto na Escola; Escolas Sustentáveis (PDDE-ES).
2014	Programa Nacional de Escolas Sustentáveis (PNES) - versão preliminar.
2018	Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) - 5ª edição.
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Fonte: Elaborado a partir de Vieira, Morais e Campos (2020).

A partir da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), em 1973, tendo como uma de suas atribuições o desenvolvimento de capacitações da sociedade para as questões ambientais e da construção da Lei Federal n.º 6.938/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), constitui-se um novo cenário no Brasil. A PNMA objetiva a preservação e a recuperação da qualidade ambiental para a vida, assegurando as condições ao desenvolvimento socioeconômico. Na PNMA, estabeleceu-se a responsabilidade de ofertar a Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente (Vieira; Morais; Campos, 2020).

A Constituição Federal Brasileira garante a todos o direito ao ambiente equilibrado, e as questões ambientais são tratadas como componente essencial para a qualidade de vida ambiental. Estabelece, no Capítulo VI, Art. 225, em seu parágrafo I, inciso VI, que a Educação Ambiental deve ser promovida em todos os níveis de ensino com conscientização pública para a preservação do meio ambiente (Brasil, 1988).

Nessa direção, nos anos 90, a política educacional foi marcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). A LDB prevê a formação básica do cidadão, assegurando a compreensão do ambiente natural e social. Ao buscar respaldo na LDB, não se constatou a menção, por exemplo, aos povos e comunidades tradicionais. No entanto, identificou-se, no artigo 26, das disposições gerais, a obrigatoriedade nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, o que entendemos ser um avanço importante em relação à consideração do pertencimento ao lugar.

Os PCNs foram produzidos com base na LDB, tendo o Meio Ambiente como um dos temas transversais que insere a temática ambiental articulada com diferentes áreas, e não como uma disciplina. Nesse sentido, propondo

uma discussão que vai além dos aspectos físicos e biológicos, apontando a emergência em compreendermos a Educação Ambiental por meio das relações sociais, econômicas e culturais (Brasil, 1998).

O termo “transversalidade” passou por um processo de construção, que teve início na reforma do sistema educacional espanhol e assumiu diferentes significados. Antes significava, de acordo com Gavídia (2002, p. 16), “conteúdos a serem considerados nas diversas disciplinas escolares [...], agora representa o conjunto de valores, atitudes e comportamentos mais importantes que devem ser ensinados.” Ressaltamos que uma das dificuldades encontradas para que a transversalidade aconteça está na formação dos professores, seja ela inicial e/ou continuada, no próprio tempo cronológico disponível para o planejamento das aulas, bem como, na falta de espaços formativos no cotidiano escolar, que promovam o diálogo de saberes entre as diferentes áreas do conhecimento (Vorpapel, 2021).

Diante dos documentos e das declarações que regem a Educação Ambiental no ensino formal, cabe destacar a Lei nº 9.795/99, que institui a PNEA, e reforça a indicação de que a Educação Ambiental na educação escolar deve ser desenvolvida no âmbito dos currículos e das instituições de ensino público e privado. A PNEA, a partir do Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002, prevê a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, na Educação Básica, a Educação Ambiental deve ser implementada, segundo o Art. 5º, de “modo transversal, contínuo e permanente” (Brasil, 2002). Em consonância, no que se refere à formação de professores, destaca, no Art. 11, o dever da presença da dimensão ambiental, em todos os níveis e em todas as disciplinas do currículo de formação (Brasil, 1999).

Recentemente, pela inclusão da Lei nº 14.393, de 4 de julho de 2022, institui-se a Campanha Junho Verde, no âmbito da PNEA, destacando que essa será promovida pelo poder público federal, estadual, distrital e municipal, em parceria com escolas, universidades, empresas públicas e privadas, igrejas, comércio, entidades da sociedade civil, comunidades tradicionais e populações indígenas. Dentre as ações propostas pela campanha,

destacamos, no inciso VIII, a preservação da cultura dos povos tradicionais e indígenas que habitam biomas brasileiros, inseridos no contexto da proteção da biodiversidade do País (Brasil, 1999). Apesar da campanha ser direcionada para o contexto da Educação Ambiental não formal, tem a escola como instituição parceira das atividades promovidas.

Nesse momento, abrimos um parêntese, para destacar que as ações não retratam, apesar da Lei supracitada, interesses em defesa dos povos indígenas e tradicionais, pelo contrário, estes foram severamente atacados, no Brasil, pela necropolítica desenvolvida pelo poder público federal até o ano de 2022. A perversidade cometida com o povo indígena Yanomami, explicitado pelo noticiário no início de 2023, é um dos exemplos que revela o descaso e a total omissão do poder público com os povos tradicionais e indígenas. Chegamos ao ápice da negligência com a vida, quando tivemos um presidente negacionista, defensor da mineração e do garimpo ilegal em terras indígenas.

Destacamos que, a partir do ano de 2023, com a posse do governo Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), estamos vivendo um momento promissor com os Povos Tradicionais, a partir do investimento de recursos financeiros para a área. Para tal, já temos o comprometimento do atual governo com ações que viabilizem a valorização da vida, sendo a criação da Secretaria de Povos e Comunidades Tradicionais e Desenvolvimento Rural Sustentável, bem como, a criação do Ministério dos Povos Indígenas, alguns exemplos.

Ainda em relação à trajetória ambiental, também foram lançados, segundo Vieira, Morais e Campos (2020), pelo Governo Federal, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), programas de incentivo a escolas sustentáveis: o Programa Mais Educação (PME), em 2010; e o Programa Dinheiro Direto na Escola – Escola Sustentável (PDDE-ES), em 2013, que contemplavam, dentre suas propostas, o desenvolvimento da sustentabilidade socioambiental nas escolas. Esses programas destinavam recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, que

possuíam alunos matriculados na Educação Básica, visando favorecer a melhoria da qualidade do ensino.

No ano de 2012, ainda de acordo com as autoras, foram aprovados dois importantes documentos, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirmaram a necessidade do desenvolvimento da Educação Ambiental no contexto escolar. O primeiro diz respeito às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), pela Resolução CNE/CP n.º 01/2012. Em se tratando do reconhecimento e da obrigatoriedade da Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior, o segundo documento, mediante a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, em conformidade com a LDB (Brasil, 1996) e com a PNEA (Brasil, 1999), aponta para um considerável avanço nas políticas públicas em Educação Ambiental, pois foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEAs).

As DCNEAs estabelecem, no Art. 8º, que a Educação Ambiental pode ser desenvolvida “como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico” (Brasil, 2012, p. 3). Os conhecimentos acerca da Educação Ambiental são inseridos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, conforme estabelece o Art.16, “pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2012, p.5).

O Programa Nacional Escola Sustentável (PNES), criado em 2013, consistiu-se em uma proposta de política pública desenvolvida para a Educação Básica. Dentre os objetivos do programa, destacamos: contribuir para que as escolas se tornem espaços sustentáveis considerados como espaços que realizam sua própria transformação, na intencionalidade de educar para a sustentabilidade; inserir a Educação Ambiental como tema transversal em todos os níveis e modalidades de ensino; facilitar a internalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Desse modo, o programa buscou apoiar a transição das escolas

rumo à sustentabilidade, interligando três eixos: currículo, gestão e espaço físico.

Ao tratarmos a Educação Ambiental no contexto das políticas, destacamos o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que, no ano de 2018, teve a publicação de uma nova versão. O novo texto contempla a atualização dos marcos legais, a indicação de novos caminhos frente aos desafios, para reafirmar o compromisso no desenvolvimento da Educação Ambiental, com vista a ações promotoras da sustentabilidade no país. “De certa forma, tal documento promoveu uma renovação nos coletivos de educadores ambientais, pois também denotava uma preocupação governamental com a formação da cidadania” (Vieira; Morais; Campos, p. 42, 2020).

Nessa trajetória, chegamos à mais recente BNCC, que promove o silenciamento de importantes temáticas, a exemplo: gênero e diversidade sexual (Evangelista; Gonçalves, 2020), Educação Ambiental e a valorização dos povos tradicionais, em especial, o povo pomerano e a educação bilíngue. De acordo com Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018), a Educação Ambiental na BNCC é mencionada apenas uma vez, na introdução, configurando-se em um retrocesso para a educação no Brasil, pois negligencia as políticas públicas que asseguram a presença da Educação Ambiental nas escolas, na perspectiva da interdisciplinaridade e/ou da transversalidade. Para as autoras, a BNCC estabelece um currículo centralizado, que nega o lugar de pertencimento da escola e os próprios saberes tradicionais que emergem, os quais poderiam reverberar em aprendizagem (Behrend; Cousin; Galiuzzi, 2018).

Para adensar a discussão do silenciamento da Educação Ambiental na BNCC, analisamos a presença dos seguintes descritores no documento: ambiental; conservação; meio ambiente; preservação; socioambiental e sustentabilidade. Contabilizamos os descritores somente quando esses se fazem presentes nas habilidades de ensino, ou seja, se o descritor aparece na discussão da síntese das aprendizagens, nas notas de rodapé e/ou nas competências específicas, essas não foram consideradas. A busca pelos

descritores foi realizada nas habilidades do documento para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todas as áreas do conhecimento. Apresentamos, no quadro a seguir, os descritores utilizados, o código das habilidades com suas respectivas páginas (p.), em cada etapa da Educação Básica.

Quadro 2: Descritores de Educação Ambiental presentes nas habilidades da BNCC.

Descritores	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Ambiental	-	(EF03HI10) p. 411 (EF04CI06) p. 339 (EF05GE10) p. 379 (EF89EF19) p. 239 (EF08CI16) p. 349 (EF08GE21) p. 391	(EM13CNT302) p. 559 (EM13CHS305) p. 575
Conservação	(EI03ET03) p. 51	(EF03HI10) p. 411 (EF04GE11) p. 377 (EF05CI03) p. 341 (EF07GE12) p. 387 (EF09CI12) p. 351	(EM13CNT206) p. 557
Meio Ambiente	-	(EF05GE12) p. 379	-
Preservação	-	(EF07CI14) p. 347 (EF09CI12) p. 351	(EM13CNT101) p. 555 (EM13CNT206) p. 557
Socioambiental	-	-	(EM13LGG304) p. 493 (EM13LP27) p. 514 (EM13CNT306) p. 559 (EM13CHS301) p. 575 (EM13CHS304) p. 575 (EM13CHS306) p. 575
Sustentabilidade	-	(EF06MA32) p. 305 (EF08CI05) p. 349 (EF09CI13) p. 351	(EM13CNT102) p. 555 (EM13CNT107) p. 555 (EM13CNT206) p. 557 (EM13CHS301) p. 575 (EM13CHS302) p. 575 (EM13CHS306) p. 575
Total	1	17	17

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2023.

A partir do Quadro 1, podemos observar que, apesar de pesquisar por descritores que se articulam com a Educação Ambiental, poucas habilidades

foram encontradas. O termo ecologia aparece uma vez na BNCC, no entanto, não se refere a uma habilidade e por isso não aparece no quadro. É possível pesquisar por outras palavras-chave que podem/devem problematizar a discussão da Educação Ambiental. Nossa escolha se deu na direção daquelas que seriam, naquele momento, compreendidas como as mais prováveis de constar na BNCC. Destacamos que, por vezes, a mesma habilidade foi contabilizada mais de uma vez, em virtude de apresentar dois descritores diferentes, a exemplo, da habilidade (EM13CHS306) “Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta [...]” (Brasil, 2017, p. 575).

Os achados da busca, a partir dos descritores mencionados, corroboram com o silenciamento da Educação Ambiental na BNCC, já apontado por outros pesquisadores, a exemplo de Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018). Ao analisarmos o Quadro 1, destacamos que, na etapa da Educação Infantil, encontramos apenas uma habilidade; já no Ensino Fundamental e Ensino Médio, obtivemos 17 habilidades em cada uma. Desse modo, totalizando 35 habilidades. Neste momento, a proposta não é problematizar as habilidades, mas discutir como a Educação Ambiental se mostra ou não, nas políticas públicas, à luz da BNCC.

Nessa direção, a menção aos povos tradicionais acontece com o mesmo silenciamento, visto que a palavra “pomerano”, na BNCC, aparece somente uma vez e, assim como a Educação Ambiental, é referida na introdução do documento. A BNCC destaca que existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo. Por isso, já temos municípios brasileiros que cooficializaram [...] línguas de migração – talian, pomerano, hunsrickisch, existindo publicações e outras ações expressas nessas línguas e programas de educação bilíngue (Brasil, 2017).

Destarte, a BNCC é o documento que, atualmente, estrutura a educação nacional, e, por isso, consideramos pertinente compreender o contexto de sua constituição, já que está sendo implementada em todas as

escolas, em âmbito nacional. Esse cenário de estruturação passa a ser discutido na próxima seção.

O processo de constituição da BNCC

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento normativo se aplica exclusivamente à educação escolar e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) (Brasil, 2017). Cabe destacar, que, enquanto os documentos da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram homologados em 2017, o documento da Etapa do Ensino Médio foi reformulado ao longo do ano seguinte, recebendo contribuições da sociedade, sendo aprovado pelo CNE, em 4 de dezembro de 2018.

No contexto das políticas educacionais da Educação Básica, Aguiar (2018) discute o processo de construção da BNCC, durante os governos dos presidentes Dilma Rousseff e Michel Temer. A autora explicita o movimento realizado na elaboração da BNCC, bem como, pontua as questões divergentes, que se deram em um contexto conflituoso. Nesse sentido, criou-se, pelo Ministério da Educação (MEC), e foi reforçado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e por várias instituições do setor privado, um discurso para legitimar a BNCC. Os argumentos postos, em defesa da BNCC, centram-se em três principais pilares:

[...] a BNCC não seria uma política de governo e sim de Estado, uma vez que a sua formulação, iniciada em 2014, não foi interrompida com as mudanças governamentais; a BNCC responde às exigências legais da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e do PNE 2014-2024; a BNCC explicita o compromisso com uma educação de qualidade para todos os brasileiros (Aguiar, 2018, p. 734).

Nessa perspectiva, com base nos estudos realizados pela autora, no que se refere à construção da BNCC, evidenciamos que esse processo apressado, conduzido pelo MEC, foi permeado por disputas, concepções e procedimentos, com influência de atores externos ao governo. Três versões foram apresentadas, formalmente, ao CNE, o que retrata embates na condução do processo de elaboração do documento, e às mudanças do quadro político nacional no campo educacional.

Michetti (2020) discute o espaço social em que a BNCC foi definida, bem como, as estratégias de legitimação, de consensualização e concertação de agentes que buscavam instituí-la, em especial atenção, na atuação de fundações e institutos familiares e empresariais. Cabe destacar que o termo consensualização não se trata de um consenso, mas de uma forma sistemática e coordenada de lidar com o dissenso e com as críticas.

A partir do estudo realizado, a autora aponta que o espaço social onde se dá a disputa sobre a BNCC é formado por agentes do poder executivo dos três níveis de governo, a saber: o MEC, representando o executivo federal; o CONSED, representante do âmbito estadual; e a esfera municipal, representada pela UNDIME. Ainda de acordo com Michetti (2020), houve presença de instâncias de interlocução entre a sociedade civil e o Estado, a exemplo, o CNE e o Fórum Nacional de Educação, bem como, associações civis sem fins lucrativos, como o Movimento pela Base (MpB), e o Todos pela Educação (TpE). Em posições não dominantes, também se colocaram nos debates:

[...] a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Nacional de Política e Administração em Educação (ANPAE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) (Michetti, 2020, p. 3-4).

No arcabouço de idas e vindas, a “formação educacional das gerações futuras constitui uma arena de disputas” (Michetti, 2020, p. 4). Nessa

arena, por exemplo, encontram-se as críticas à BNCC, que se referem a oposição à ideia de que uma base curricular é necessária, sob o argumento de que as próprias práticas escolares produzem saberes curriculares, e que o país já conta com documentos curriculares suficientes. Por outro lado, destaca-se a concordância com a necessidade de uma base comum, mas acompanhada de muitas críticas, pois a BNCC que temos hoje não supre as necessidades educacionais. Desse modo, Michetti (2020) aponta para a conveniência de uma perspectiva multidimensional das disputas sociais.

Nessa direção, em consonância com a crítica à BNCC, um dos aspectos discutidos no diálogo entre as professoras Simone Anadon e Lucília Augusta Lino (2021), transmitida pelo canal da FURG no *YouTube*, Episódio cinco do Projeto Profissão Professor⁴, é de que se está “vendendo a BNCC”. Abrimos um parêntese para destacar que intentamos trazer à tona as problematizações intrínsecas no processo educacional, em articulação com a BNCC, por considerarmos necessário entender a BNCC não como um fim, em si mesma. Contudo, é um processo que estrutura a Educação Básica nacional.

A BNCC é, por vezes, defendida pelo governo como a “salvação da educação”, aquela que vai resolver os problemas do ensino e da aprendizagem. É preciso atentar para esses discursos, pois a BNCC não dá conta dos desafios da educação. Os problemas críticos que a educação enfrenta, e que deveriam ter uma atenção mais especial, dizem respeito à falta de investimento, à estrutura das escolas, às salas de aulas superlotadas, as condições de trabalho e ao professor desvalorizado, à precarização, à necessidade de formação acadêmico-profissional, à saúde dos trabalhadores da educação (Canal da Universidade Federal do Rio Grande, 2021), dentre outros aspectos pertinentes.

Nesse sentido, cabe destacar, que, segundo Dourado e Siqueira (2019), a BNCC não foi consensuada e, por esse motivo, ela apresenta questionamentos a respeito de sua legitimidade; no entanto, está aprovada. Do ponto de vista objetivo, a BNCC retoma princípios da “Teoria do Capital

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hmevRRGmFo0>.

Humano”, sendo prescritiva e padronizadora, configurando-se em um modo de se fazer uma reforma que toma o currículo e o conhecimento como objetos de regulação social (Dourado; Siqueira, 2019). Outro apontamento feito em relação à BNCC é de que a pedagogia das competências reafirma um modelo de gestão empresarial que coloca os sujeitos na posição única de responsabilidade individual para com os aspectos da apropriação do conhecimento.

O “novo padrão” de conhecimento, por trás da BNCC, implica em um conceito utilitarista, que é baseado no modo de saber fazer, de saber usar e de saber comunicar, o que resulta em um tipo de aprendizagem parametrizada e instrumentalizada, com ênfase nas operações básicas e na leitura. Destacamos, ainda, que a exigência de estabelecer um currículo comum reafirma uma perspectiva do que seria moral e intelectualmente apropriado, constituindo-se, dessa forma, em uma tendência de padronização e homogeneização das habilidades (Dourado; Siqueira, 2019). Esse currículo comum silencia a comunidade escolar, no que diz respeito a sua própria cultura, e negligência importantes questões, a exemplo do desenvolvimento e da cultura dos Povos e Comunidades Tradicionais, sua língua, seus hábitos e costumes.

Nessa direção, é necessário problematizar um processo que não reduza o direito da educação ao direito da aprendizagem. Para tal, é preciso entender o conhecimento como fundamento pedagógico, reforçar a autonomia dos sistemas e das instituições educativas. As ações da educação devem convergir para uma formação emancipatória dos sujeitos, porém, o discurso em defesa da BNCC no combate à desigualdade social/educacional é insuficiente para garantir o princípio da igualdade na educação e poderá resultar na naturalização das diferenças e das desigualdades (Dourado; Siqueira, 2019).

A partir de um conjunto de materiais físicos e articulações intrínsecas, a exemplo, de documentos, de *sites*, de forças políticas, de entidades do terceiro setor e do contexto sócio histórico, Macedo (2019) apresenta uma discussão dos elementos inerentes, que fazem a BNCC virar realidade nas salas

de aula. Desse modo, expõe como a noção de competência geral, que passou a estruturar a base pós-*impeachment*, foi significada. Depois do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT) e da eleição do presidente Jair Bolsonaro (PL), produziu-se um novo contexto, diferente daquele que vinha sendo discutido desde 1996, com a promulgação da LDB. Com uma leitura na perspectiva pós-fundacional, Macedo (2019) aponta que a BNCC representa a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização, problematizando o conceito de hiperpolítica, que, no campo curricular, pode modificar a própria concepção de currículo. Cabe destacar os “guias” de implementação, propostos pela CONSED e pela UNDIME, com o amparo de “entidades do terceiro setor”, como sendo um dos espaços em que se lutou para significar a Base (Macedo, 2019).

A BNCC apresenta, em seu documento, 10 competências gerais, que, para a autora supracitada, são vistas como um problema, pois a exterioridade das competências em relação aos sujeitos coloca a culpa pelo fracasso das políticas públicas no próprio sujeito. Desse modo, a culpa é do sujeito como ser individual, visto que não se considera/visibiliza a questão de quaisquer contextos em que ele se encontra inserido.

Em decorrência do exposto, ao se analisar os países mais bem colocados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a exemplo da Finlândia, observa-se que os resultados não são derivados de políticas curriculares centralizadas. Macedo (2019) sugere o uso de outras referências para se construir uma base de qualidade para a educação, e faz isso apontando para a valorização profissional e para as condições de infraestrutura.

Nesse sentido, Hypolito (2019) apresenta algumas relações entre políticas globais, políticas curriculares nacionais e relaciona a BNCC com políticas nacionais mais amplas, articulando discussões sobre essas políticas e a formação docente. O autor cita o Movimento Global de Reforma da Educação (GERM), que pressupõe a prescrição de currículo, a atribuição de competências e a autoridade de um governo central para o âmbito local de gestão, e, por fim, a responsabilização gerencial para diretores de escolas.

O que se apresenta é um discurso que foi construído pela direita, e hoje as narrativas propagadas encontram apoio que se concretiza, por vezes, na “ingenuidade” dos sujeitos. Nessa direção, por exemplo, a solução da desigualdade social é desviada da política e da economia para a reforma educacional, em uma perspectiva de uma escola de qualidade, no entanto, concebida como a qualidade atrelada às avaliações e ao mercado. Essa discussão é reforçada por Hypolito (2019), ao problematizar cinco premissas de um documento do Banco Mundial, que reforça as articulações de um projeto, que cada vez mais vem “adentrando a práxis da escola”.

Os argumentos em defesa de uma base são sedutores, pois se centram em questões especiais do âmbito educacional, a exemplo, “como as crianças de classes trabalhadoras, pobres, com pouco capital cultural, poderão ficar sem direitos de aprendizagem? [...]” (Hypolito, 2019, p. 195). Desse modo, destaca-se a alta articulação que foi e ainda está sendo feita para “controlar e vigiar a escola”, segundo interesses de mercado. Cabe destacar, que as políticas conservadoras vêm avançando, como a BNCC, que, praticamente, retira das escolas a possibilidade de uma adequação curricular com contexto cultural escolar próprio. A questão da formação docente é um aspecto intrínseco a todas as questões já apontadas neste texto, pois reverbera diretamente no modelo de educação. Hypolito (2019) destaca, por exemplo, que, hoje, a escola está cercada por políticas que pretendem submetê-la cada vez mais ao mercado e ao neoconservadorismo.

Os apontamentos supracitados corroboram que é primordial a defesa da educação consistir em uma luta social, pois, “na verdade, a luta pela profissionalização não é uma coisa só dos professores, é uma luta que a sociedade também tem que assumir como sua” (Vicente; Lima; Porto, 2019, p. 188). Essas autoras defendem a formação crítica de professores em uma universidade que discute a teoria articulada à prática, pois a formação de docentes não pode estar atrelada a uma prática cega, orientada teoricamente por políticas neoliberais (Vicente; Lima; Porto, 2019).

A BNCC, como uma política que articula processos de regulação do currículo, de avaliação e com ênfase na retórica da mudança e da reforma

do conhecimento, questões discutidas por Dourado e Siqueira (2019), aponta que a sua materialização implicará em retrocessos, a exemplo, na gestão democrática e na autonomia dos processos intrínsecos às instituições. Por fim, destacamos que o professor, em sala de aula, conduz sua prática pedagógica orientado pelas diretrizes da BNCC, bem como, a partir de sua interpretação crítica sobre o documento. A BNCC está aí, cabe a nós professores, seguirmos na luta!

Considerações

A Educação Ambiental foi o ponto de partida na discussão da conjuntura das formulações das políticas educacionais e curriculares. Cabe destacar a necessidade de atentarmos para com a visibilidade das diferentes realidades de cada lugar, no contexto das políticas educacionais. A tímida presença da Educação Ambiental nas políticas educacionais-curriculares, como no documento da BNCC, revela o quanto ainda precisamos debater essa questão, especialmente ao considerar a discussão, a partir da cultura do lugar.

O panorama da trajetória da Educação Ambiental no campo educacional, em nível internacional e nacional, evidenciou avanços e retrocessos, que podem ser elucidados a partir dos textos das políticas propostas. A inserção da Educação Ambiental na Educação Básica, em todos os níveis e componentes das áreas do conhecimento, por exemplo, é uma possível garantia da presença da Educação Ambiental no currículo da escola. Ao passo em que se garante essa discussão, por vezes, não se potencializa a problematização a partir da realidade do lugar em que a escola está inserida, fazendo com que esta não reconheça a riqueza da cultura do lugar de pertencimento.

Na tessitura deste texto reconhecemos as potencialidades e os limites da pesquisa, ao passo em que não realizamos a análise no contexto da prática, ou seja, de como a BNCC, por exemplo, está sendo interpretada pelos sujeitos, na realidade do lugar-escola. No entanto, a potencialidade está em reconhecer, inicialmente, o contexto de constituição das políticas,

para, posteriormente, entendê-la na interpretação dos sujeitos que vivem a realidade dessa política curricular no cotidiano escolar, questão essa que pode impulsionar futuras pesquisas. Concluímos este texto, demarcando a necessidade de as políticas educacionais-curriculares garantirem, no espaço escolar, visibilidade para diferentes realidades de lugares socioespaciais, pois a Educação Ambiental crítica é, antes de tudo, a valorização das diferentes formas de vida. Por isso, defendemos a importância de se trabalhar com a cultura do lugar para transversalizar a Educação Ambiental no currículo, em especial, no contexto de Povos e Comunidades Tradicionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. A Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 18, n. 3, p. 722-738, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 18 maio. 2024.

ANFOPE NACIONAL. **Análise da conjuntura da política educacional**. YouTube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B7-nuDxSNd0>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base nacional comum curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? **Revista Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A formação do professor: um olhar fenomenológico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru, São Paulo: Edusc, 2003.

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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 16509, 02 set. 1981. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_fi nal_site.pdf. Acesso em: 02 ago. 2022.

CANAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Profissão Professor**: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Episódio 5. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hmevRRGmFo0>. Acesso em: 16 jul. 2022.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 6 ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE), Brasil, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019. Disponível em:



<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 20 jul. 2022.

EVANGELISTA, Anderson Pereira; GONÇALVES, Rafael Marques. Gênero e diversidade sexual na base nacional comum curricular: descritores ausentes que tornam objetos os corpos transgressores da norma. **Revista Exitus**, Pará, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1233>. Acesso em: 09 maio. 2024.

GAVÍDIA, Valentín. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: ÁLVAREZ, Maria Nieves *et al.* **Valores e Temas Transversais no Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONZAGUINHA. **E vamos à luta**. Composição Luiz Gonzaga Jr, 1980.

Intérprete: Gonzaguinha. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=Bgb6Y7Ps5cs>. Acesso em: 26 maio 2023.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./maio 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/967/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez, 2004. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 26 jul. 2022.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; SILVEIRA, Clarise Santiago. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, n. 27, p. 219-

243, jul./dez. 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275>.
Acesso em: 22 dez. 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2022.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes de; CAMPOS, Marília Andrade Torales. A Educação Ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de ciclo de políticas. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, Espanha, n. 36, 2020. Disponível em:
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/143988/80524-Galerada%20FASE-1-270539-2-10-20200810.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
Acesso em: 18 jul. 2022.

VICENTE, Magda de Abreu; LIMA, Iana Gomes de; PORTO, Marisel Valério. Trabalho Docente e Desafios na atualidade: entrevista com Álvaro Moreira Hypolito. **Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 183-201, maio/ago. 2019. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000200183. Acesso em: 03 ago. 2022.

VORPAGEL, Fernanda Seidel. **Educação Ambiental com professores**: diálogos emergentes acerca da práxis pedagógica na Educação Básica do Brasil e da Colômbia. 2021. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021. Disponível em:
<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000014305.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024.

Recebido em: 03 de junho de 2024.
Aprovado em: 26 de novembro de 2024.
Publicado em: 02 de dezembro de 2024.

