



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS – VIII/ARARUNA – PB  
CENTRO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SAÚDE - CCTS  
DEPARTAMENTO DE FÍSICA  
CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

**JOSÉ RODRIGUES DO NASCIMENTO**

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**ARARUNA – PB  
2020**

JOSÉ RODRIGUES DO NASCIMENTO

**A TEMÁTICA AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Física da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Física.

**Área de concentração:** Ensino de Ciências

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Gomes Brandão

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244t Nascimento, José Rodrigues do.  
A temática ambiental na Base Nacional Comum Curricular [manuscrito] / José Rodrigues do Nascimento. - 2020.  
22 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Física) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências, Tecnologia e Saúde, 2021.  
"Orientação : Profa. Dra. Alessandra Gomes Brandão , Coordenação do Curso de Física - CCTS."  
1. Educação ambiental . 2. BNCC. 3. Educação para o desenvolvimento sustentável . I. Título  
21. ed. CDD 372.357

JOSÉ RODRIGUES DO NASCIMENTO


**A TEMÁTICA AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

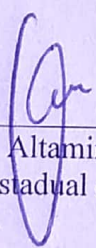
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Graduação em Física da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Física.

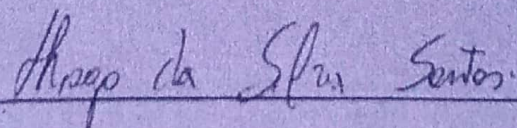
**Área de concentração:** Ensino de Ciências

Aprovado em 15 de dezembro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Gomes Brandão (orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. Altamir Souto Dias  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Thiago da Silva Santos  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus pais, pela dedicação,  
companheirismo e amizade, DEDICO.

“Em algum lugar, alguma coisa incrível está esperando para ser descoberta.”  
**Carl Sagan**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE AMBIENTAL</b> .....	9
<b>3. BNCC: A FORMAÇÃO UNIFORME</b> .....	12
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	14
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	15
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	20
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	20

## A TEMÁTICA AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

José Rodrigues do Nascimento<sup>1</sup>

### RESUMO

A partir dos anos de 1970, a Educação é reconhecida como a estrutura social capaz de conceber uma nova relação entre a sociedade-natureza e conter o avanço da crise ambiental. Desde então, a Educação Ambiental foi sendo incorporada nos currículos de ensino das instituições brasileiras. Apesar das dificuldades, houve importantes avanços nas políticas públicas e na contribuição acadêmica nesta área, principalmente com a manutenção da simbologia do conceito de educação ambiental, resistindo às mudanças que vinham sendo implementadas nos últimos anos em nível internacional. Em 2017, após um processo conturbado, é aprovado a Base Nacional Comum Curricular – BNCC atendendo a uma antiga demanda do sistema educacional que visava à criação de uma base comum que respeitasse as peculiaridades regionais. Diante da importância do referido documento, esse artigo tem como objetivo analisar a contribuição da BNCC para a temática ambiental. Para isso, realizou-se uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) na terceira versão do documento. Verificou-se a ausência da Educação Ambiental no texto, silenciando décadas de discussões e adoção de uma nova perspectiva de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

**Palavras-chaves:** Educação Ambiental. BNCC. Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

### ABSTRACT

From the 1970s onwards, Education was recognized as the social structure capable of conceiving a new relationship between society-nature and containing the progress of the environmental crisis. Since then, Environmental Education has been incorporated into the teaching curricula of Brazilian institutions. Despite the difficulties, there were important advances in public policies and in the academic contribution in this area, mainly with the maintenance of the symbology of the concept of environmental education, resisting the changes that had been implemented in recent years at an international level. In 2017, after a troubled process, the National Common Curricular Base - BNCC is approved, meeting an old demand from the educational system that aimed at creating a common base that respected regional peculiarities. In view of the importance of this document, this article aims to analyze the BNCC's contribution to the environmental theme. For this, a content analysis was carried out (BARDIN, 2011) in the third version of the document. There was an absence of Environmental Education in the text, silencing decades of discussions and the adoption of a new perspective on Education for Sustainable Development.

**Keyword:** Environmental Education. NCCB. Education for Sustainable Development.

## 1 INTRODUÇÃO

Há quase cinco décadas, durante a Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano (Estocolmo/1972), um número significativo de nações discutia a ideia de que para o enfrentamento da crise ambiental planetária, era necessário direcionar a educação para a temática, surgindo à denominada Educação Ambiental.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso – TCC [Graduação na Licenciatura em Física] Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus VIII, 2020, [jose.rodrigues.geo@gmail.com](mailto:jose.rodrigues.geo@gmail.com)



Para Silva e Loureiro (2019), esse campo foi se consolidando desde então, por meio dos movimentos pacifistas, da contracultura e da ecologia política. A proposta de Tbilisi, em 1977, considerado um marco da Educação Ambiental, demonstrou a necessidade de uma articulação interdisciplinar que envolvesse os aspectos físicos, biológicos, sociais, econômicos, culturais e políticos.

Segundo Layrargues (2012), o Brasil foi o país que melhor tentou implementar a proposta de Tbilisi. Nas palavras desse autor, houve uma importante ampliação na produção intelectual, que antes esteve focada em um conceito padrão para: “(...) prospectar as diferenças entre as correntes de pensamento que inspiram as experiências pedagógicas no país” (LAYRARGUES, 2012, p. 1). Desse esforço, nasce dois conceitos que embasam boa parte da discussão no Brasil, dividindo as mesmas em Educação Ambiental Crítica e Educação Ambiental Conservadora.

Mesmo com as mudanças proposta pela UNESCO, nos anos 1990, que conduziu uma substituição da expressão “Educação Ambiental” para “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, no plano político nacional, foram criadas instituições e planos para o planejamento dentro de uma perspectiva de Educação Ambiental. Diretamente voltado para as escolas, houve a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Meio Ambiente, em 1997, mesmo que esse não tenha sido culturalmente adotado nas escolas (LAYRARGUES, 2012).

Porém, como atesta Lima (2003), o discurso da sustentabilidade tornou-se dominante no debate das questões ambientais. Para o autor, “a sustentabilidade tornou-se palavra mágica, pronunciada indistintamente por diferentes sujeitos, nos mais diversos contextos sociais e assumindo múltiplos sentidos” (LIMA, 2003, p. 103). A principal preocupação com a recepção acrítica da expressão sustentabilidade tem ligação com o fato de a mesma estabelecer associação direta com os mecanismos de competitividade de mercado.

Em 2017, a partir de um processo conturbado, que envolve pelo menos seis diferentes ministros da Educação no Brasil, tivemos a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o intuito de atender uma antiga demanda nacional de criar uma base comum nas escolas brasileiras, com espaço suficiente para respeitar as peculiaridades regionais. Diante da importância do referido documento para a Educação Brasileira, esse artigo tem como objetivo analisar a contribuição da BNCC para a temática ambiental. Nesse sentido, visando alcançar o objetivo proposto adotou-se neste estudo a Metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

## **2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA CRISE AMBIENTAL**

A constatação da crise ambiental no final da década de 1960 por parte das maiores lideranças do planeta impulsionou o discurso da preservação da natureza e de seus recursos naturais - temas que ganharam um importante espaço na agenda política internacional, desde então. Alguns autores, entre eles, Fernandes (2000), Redclifit (1995) e Brandão (2013) entendem que tal posicionamento deve-se, especialmente, ao fato, de que ao constatar as novas dinâmicas como crise do petróleo, crescimento dos movimentos ambientalistas, judicialização dos desastres ambientais, iniciou-se um processo internacional de controle e gerenciamento dos recursos naturais.

Para Lima (2009), essa nova ordem mundial encontrou na educação a estrutura social mais eficaz para a divulgação de procedimentos e com poder suficiente para apoiar uma nova relação entre sociedade-natureza, buscando harmonia entre ambos no propósito de proteger as fontes dos recursos naturais e sanar a crise ambiental, por meio de instrução de crianças e jovens através de programas de educação voltados para as questões ambientais.

Conforme Loureiro (2019) e Lima (2009), a Educação Ambiental se consolidou como um campo distinto, desde 1960, por meio dos movimentos pacifistas, da contracultura e da ecologia política. Na década de 1980, movimentos sociais e de trabalhadores da educação impulsionaram ainda mais o debate, em sobre a apropriação simbólica da natureza e sobre o modo de produção capitalista.

Pitanga (2016, p. 145), por sua vez, acrescenta que “a crise ambiental é um processo que ultrapassa os limites físicos relativos ao esgotamento dos recursos naturais”. Na visão do autor, a problemática ambiental também se apresenta como uma crise do conhecimento, uma vez que desde a observação dos primeiros sinais da falência do modelo de sociedade adotado, educação é a mais aposta de como instrumento essencial para a contenção da crise.

Diante disso, conforme Barreto e Villaça (2018), a temática da Educação Ambiental ascendeu aos debates das grandes potências mundiais na Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada em Estocolmo – Suécia, em 1972. Nela, líderes mundiais assinaram a Declaração de Estocolmo, evidenciando a importância da “consciência ecológica” para lidar com as problemáticas socioambientais e apontando a promoção da educação como uma das alternativas para enfrentar a crise.

No relatório final assinado pelos chefes das nações participantes dessa conferência, no princípio 19, destaca-se,

É indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens, como os adultos, dispensando a devida atenção aos setores menos privilegiados, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana (DECLARAÇÃO DE ESTOCOLMO SOBRE MEIO AMBIENTE, 1972, p. 1).

Portanto, em Estocolmo - 72 iniciou a formulação das diretrizes para a construção da Educação Ambiental. As assembleias e fóruns seguintes destinados exclusivamente para essas discussões foram essenciais para a consolidação do novo segmento da educação destinada a discutir à preservação da natureza. Nesse ponto, merece destaque o Colóquio sobre Educação Ambiental, realizado em Belgrado - Sérvia, no ano de 1975, onde foi criado o primeiro Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), no qual estavam contidos os princípios e orientações para o futuro, que tinha como meta as questões sobre desigualdade, fome, miséria, analfabetismo e a poluição (BARRETO; VILLAÇA, 2018).

De acordo com Barbieri e Silva (2011), apesar da falta de sugestões mais concretas e com uma visão reducionista para lidar com a crise ambiental, a Carta de Belgrado fixou as primeiras bases, recomendando que as ações ambientais estivessem voltadas para a obtenção de uma nova relação entre a sociedade-natureza, desenvolvendo a chamada “consciência ambiental” na população mundial, que tem o intuito de despertar o compromisso de buscar as soluções para os problemas atuais e a prevenção dos novos problemas de forma individual ou coletiva.

Em 1977, na Geórgia, acontece a Conferência de Tbilisi, que consolidou de vez o adjetivo de “ambiental”. Segundo Nascimento (2010), a conferência é tratada como um grande marco para a Educação Ambiental, já que se encarregou de ratificar a Carta de Belgrado aperfeiçoando alguns aspectos e determinando novas diretrizes para o campo. Nesta, destaca-se a determinação do público alvo, onde ficou decidido que as ações atingissem todas as idades através da educação formal e informal.

Conforme aponta Cavalcante (2020, p. 235), as 41 recomendações feitas pela Conferência de Tbilisi foram estabelecidas no sentido de promover “uma “melhor” utilização da natureza, a fim de satisfazer as necessidades humanas. Em uma perspectiva

interdisciplinar, a Educação Ambiental deveria promover uma nova ética e uma compreensão da complexidade da relação entre desenvolvimento econômico e meio ambiente”.

Em 1987, a UNESCO e o PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio ambiente - promoveram o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativa ao Meio Ambiente, na cidade de Moscou (URSS), com o intuito de avaliar os avanços da última década ocasionados pela Conferência de Tbilisi no campo da EA. Nela seriam decididos os rumos para a década seguinte na construção do documento Estratégia Internacional da Ação em Matéria de Educação e Formação Ambiental para a década de 1990 (NASCIMENTO, 2010; CAVALCANTE, 2020).

Na década de 1980, diversos países em processo de expansão de suas indústrias continuaram adotando os mesmos modelos de desenvolvimento econômico, alimentados pelo uso de energias não renováveis e uso intensivo dos recursos hídricos, gerando debates em torno das consequências que tais medidas implicariam na sociedade (JACOBI; LUZZI, 2004).

A continuidade desse modelo, utilizado e estimulado pelos mesmos críticos, gerou uma série de discussões no âmbito das relações internacionais, reacendendo diversas críticas ao modelo, fazendo emergir nos debates ambientais o discurso da sustentabilidade, através da expressão “Desenvolvimento Sustentável”.

De acordo com Lima (2003, p. 10), o “discurso da sustentabilidade surgiu como um substituto ao discurso do desenvolvimento econômico, produzido e difundido pelos países centrais do capitalismo – sobretudo os Estados Unidos – para o resto do mundo no contexto da Guerra Fria”.

Conforme apontam Barreto e Villaça (2018), o termo Desenvolvimento Sustentável ganhou destaque nas reuniões da ONU, na Segunda Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente - 1992, onde exaustivamente debatido o relatório “O Nosso Futuro Comum” (1987), que apresentou o significado de DS como aquele que está “relacionado a satisfazer as necessidades da geração atual sem comprometer a capacidade de gerações futuras também o fazerem” (BARRETO; VILLAÇA, 2018, p. 6).

Lima (2003), por sua vez, acrescenta que a emergência do discurso da sustentabilidade tornou-se um termo amplamente utilizado nos debates, englobando as questões ambientais e desenvolvimento social em sentido amplo. No campo da educação, “observa-se uma tendência a substituir a concepção de educação ambiental, até então dominante, por uma nova proposta de “educação para a sustentabilidade” ou “para um futuro sustentável”” (LIMA, 2003, p. 1).

A proposta de uma Educação para a Sustentabilidade, segundo Lima (2003), teria surgido como uma tentativa de superar alguns problemas apresentados pela educação ambiental praticada nas escolas de diversos países da União Europeia. Com uma sociedade com características distintas da brasileira, autores europeus entendem que a Educação Ambiental não atende a complexidade da crise contemporânea.

Barbieri e Silva (2011) apontam que o termo Desenvolvimento Sustentável tornou-se popular na Conferência do Rio de Janeiro, em 1992. Segundo os autores, a Agenda 21, documento produzido nessa conferência consiste num “programa de ação abrangente para guiar a humanidade em direção a um desenvolvimento que seja ao mesmo tempo socialmente justo e ambientalmente sustentável”.

Dos 40 capítulos contidos nesse documento, a promoção do ensino é citada em praticamente em todos, tendo o capítulo 36 somente dedicado à discussão aliado a promoção da conscientização pública. Barbieri e Silva (2011) destacam o fato de que esse documento só fez uma menção à Educação Ambiental ao longo do texto, sinalizando ali uma mudança de direção dos discursos para uma nova concepção de educação com fins ambientais, no caso, a promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Esse movimento se mantém em crescimento. Em 1997, a UNESCO promove em Thessaloníki, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, com a participação de diversos segmentos da sociedade para avaliar os 5 anos de atuação da Agenda 21 Global e avaliar o cenário educacional. No evento, constatou-se que os documentos das declarações anteriores não foram totalmente explorados em sua plenitude e que os avanços da Agenda 21 eram imperceptíveis até aquele momento. Nesse sentido, no relatório final recomenda que a educação seja reorientada conforme os princípios da sustentabilidade e sugere que o capítulo 36 da Agenda 21 seja executado com o auxílio dos educadores (CAVALCANTE, 2020).

Conforme registrou Layrargues (2012), em 2002, a Conferência de Johannesburgo (África do Sul), que aconteceu em meio a tensões políticas relativas ao 11 de setembro, resultam num encontro sem muitas pretensões em levar adiante as discussões da problemática ambiental. No entanto, no campo da educação, no intuito da promoção da sustentabilidade, estabelece a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Sobre isso, Cavalcante (2020) destaca que a resolução chama a atenção para o fato de que não se trata da educação ambiental, mas da educação numa perspectiva que adote o desenvolvimento sustentável como parâmetro.

Para Uchôa, Castro e Sanchez (2017), a defesa da sustentabilidade tem sido concebida em uma perspectiva utilitarista e pragmática, manifestando-se nas concepções pedagógicas que seguem a mesma lógica. Para os autores, com ela se adota uma educação que não problematiza a dimensão sociopolítica da crise ambiental.

No entanto, como diz Layrargues (2012), apesar do vigoroso estímulo ao fortalecimento do processo educativo articulado à sustentabilidade, vinculado ao dúbio e questionável conceito de “desenvolvimento sustentável”, o Brasil manteve aliado à força simbólica presente na identidade cultural no conceito de Educação Ambiental.

Lima (2003), apesar de reconhecer os sérios problemas intrínsecos a Educação Ambiental no combate à crise, entende que o novo discurso adotado, ou seja, da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, fez surgir mais problemas e contradições neste campo. O autor defende que a polissemia característica do termo, faz com que se crie uma série de incertezas em não saber em que direção estamos nos guiando ao abraçar uma "Educação para a Sustentabilidade". Diante dos muito sentidos possíveis, cria-se uma incompatibilidade com algumas de suas propostas, resultando numa expressão vazia e duvidosa.

Para autor em questão é necessário construir, portanto, uma educação ambiental complexa, capaz de responder a problemas igualmente complexos. Para isso é necessário ultrapassar essa visão de sustentabilidade de mercado que também não responde à crise social, uma vez que se orienta para a concentração e não para distribuição de riquezas e cujas características principais são: (a) Discurso politicamente pragmático; (b) Confiança Excessiva na Tecnologia; (c) Consumo consciente; (d) Ausência de Justiça Ambiental.

### **3 BNCC: A FORMAÇÃO UNIFORME**

Conforme assinalado, este trabalho visa analisar a contribuição da BNCC para a Educação Ambiental, uma vez que no Brasil manteve-se durante as últimas décadas um investimento na Educação Ambiental, assim como no entendimento das diversas vertentes que vem sendo desenvolvidas no país. Portanto, nesta sessão, discutiremos a produção do referido documento.

A BNCC surge, conforme previsto na Constituição Federal, com o objetivo de assegurar conteúdos mínimos fixos no currículo da Educação Básica, com o propósito de garantir uma formação uniforme para todos os cidadãos em fase escolar e respeitando as

diferenças intrínsecas ao sistema educacional brasileiro, causadas pela extensão territorial e aspectos multiculturais da população (BRASIL, 1988).

Essa proposta foi regulamentada, posteriormente, pela Lei federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde ficou decidido em seu artigo 9º, no inciso 10, ser da responsabilidade da União lançar as diretrizes para o alinhamento dos conteúdos mínimos essenciais obrigatórios para referenciar a construção dos currículos do ensino básico (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, diversos documentos foram lançados ao logo dos últimos anos com propostas semelhantes a essa “base comum”. No entanto, nenhum possuía o caráter de obrigatório, exceto as DCN’s que foi a inspiração para a construção deste último: Guias Curriculares (1980), Parâmetros Curriculares (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), que deram importantes contribuições para a consolidação das políticas pedagógicas (AGUIAR, 2018).

Conforme aponta Michetti (2020), a BNCC passou a ser discutida, quando em 2013 a Câmara dos Deputados aprovou a Lei nº 12.796, que altera a LDB para inserção de uma “Base Curricular Comum”, como essencial para melhorar os índices de qualidade educacional do país. Isto desencadeou a criação do Movimento pela Base, responsável por criar condições para a construção do documento, com a divulgação de pesquisas e provocar o debate nas redes de ensino e na grande mídia, no intuito de ter o apoio da opinião pública.

Para passar uma imagem de movimento legítimo, esta organização se apoiou em dois pilares: “os especialistas” e a “sociedade civil organizada”. Ou seja, o apoio técnico-científico aliado à vontade popular. No entanto, segundo Michetti (2020, p. 1), “entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo”.

De acordo com esse autor, a educação sempre esteve no centro das disputas políticas envolvendo grupos, valores e interesses distintos, que moldaram as correntes pedagógicas e as práticas educacionais conforme o modelo societário vigente, e não foi diferente na construção da BNCC. Como assinala o mesmo, as organizações sem fins lucrativos associados ao universo corporativo atuaram criando coalizões para levar a pauta da BNCC adiante, com parcerias estratégicas com órgãos do Estado, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, instituições ligadas às secretarias de educação dos estados e municípios, apontando líderes, fomentando pesquisas na área e premiando as boas “ações” na educação.

Com isso, Michetti (2020) destaca que o contexto da criação da BNCC se deu num espaço social complexo com vários agentes, os quais possuíam acúmulos desiguais de capitais, ideologias, interesses e estratégias diversos, numa disputa para impor a sua posição como certa e encaminhar suas vontades. O autor destaca a participação de fundações ligadas ao mercado corporativo como Fundação Leman, Fundação Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros.

Segundo Gonçalves (2019), O Governo de Dilma Rousseff, mergulhado numa crise política, cedeu às pressões e deu início através do MEC as discussões iniciais da base comum, que, a princípio, consistia na estipulação de direitos e objetivos de aprendizagem para todas as etapas de ensino que compõem a Educação Básica.

A elaboração e aplicação da Base Comum entraram como umas das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação – PNE, criado pela Lei federal nº 13.005/2014, que visa melhorar os índices de qualidade da educação nas avaliações internas e externas dentro do período de 2014-2024. A meta 7, estratégia 7.1, do PNE refere-se à BNCC como documento com caráter normativo que serve de base para que escolas das redes públicas e privadas tomem como referência para a construção de seus currículos, assim como que o

MEC e outras instituições do Estado brasileiro passam a trabalhar em conjunto no sentido da construção do documento (BRASIL, 2014).

Segundo Gonçalves (2019, p. 216), “no contexto de crise econômica e pós-eleições presidenciais de 2014, acirraram-se os ânimos da direita conservadora - que imaginou que sairia vencedora, foi orquestrado o golpe”. Com a ascensão de Michel Temer ao Palácio do Planalto, o então presidente assumiu o compromisso com as pautas dos parlamentares conservadores e empresários que o ajudaram a chegar à presidência.

Nesse sentido, um dos primeiros atos como presidente foi à implantação de diversas reformas, que são destaques na área da educação: Reforma do Ensino Médio – Medida Provisória Nº 746/2016 e Lei Nº 13.415/2017 (MOTTA; FRIGOTTO, 2017) – e a mudança de rumos nos debates sobre a BNCC, chegando à forma final aprovada meses depois pelo CNE e o MEC. Segundo Aguiar (2018, p. 8) “submeteu a educação pública ataques aos avanços, direitos e as políticas educacionais conquistados nas últimas décadas através das lutas dos movimentos sociais em prol do favorecimento dos interesses de mercado e a lógica de privatização da educação”.

Desde o início das discussões para a formulação deste documento, a proposta de uma Base Nacional Comum enfrentou forte críticas. Aguiar (2018) aponta que, o MEC adotou uma metodologia verticalizada, a qual, intencionalmente, chamou de participativa para a elaboração do documento normativo. Segundo a autora, o MEC formou seu grupo de trabalho de profissionais sem ter um marco de referência ou um projeto de nação que conduzisse o processo. Aponta, ainda, que o MEC fez a adoção de medidas imediatistas na construção da BNCC, em substituição de um planejamento alicerçado em marcos de referências e diagnósticos dos dados precisos da educação nacional. Aguiar (2018, p. 14), defende:

Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente. Mais do que números, é fundamental uma interpretação qualificada. É preciso conhecer o que nos revelam os dados e os microdados para a elaboração de um verdadeiro diagnóstico da educação. É preciso, ainda, refletir sobre o que está sendo realizado, o que é desejável e necessário para as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do nosso país. As concepções, alicerçadas em princípios educacionais, a serem amplamente debatidas, se articulam aos sonhos, as utopias de resgate da dívida histórica do Estado brasileiro para com a educação nacional e, nesse caso, para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A construção desses referenciais deve se efetivar de forma republicana.

Na mesma linha crítica, Michette (2020, p. 1) afirma que todos os atores envolvidos na construção “da Base enunciaram reiteradamente e em uníssono que o objetivo central dela seria a “garantia de uma educação de qualidade” com mais “equidade”, já que incidiria tanto sobre o ensino público, como o ensino privado, e cobriria a extensão do território nacional”. O próprio autor aponta que no final do processo e aprovação do documento apenas as instituições ligadas ao universo corporativo sustentam esse discurso.

No entanto, na opinião de Girotto (2019), a BNCC aprovada “não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não problematiza as condições materiais das escolas públicas e do exercício da docência”. Uma vez que, na visão do autor, após analisar os dados do Censo Escolar de 2017 e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2015 denunciam elevado índice de desigualdade na rede pública, para que sejam solucionados os problemas da educação, as ações devem ir além de um currículo comum.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, aplicamos na última versão do documento da BNCC, a Técnica de Análise de Conteúdo, conforme pleiteado por Bardin (2011). A autora define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Essa técnica é aplicada em 3 passos: 1. Pré – análise, 2. Exploração do Material e 3. Tratamento dos resultados: inferência e interpretação. As quais serão descritas na sequência deste texto, conforme a apresentação dos procedimentos metodológicos.

Conforme aponta a autora, a Pré-análise consiste na organização do material que será utilizado para a pesquisa, etapa em que obtém e sistematiza as ideias iniciais, com o objetivo de torná-lo operacional. Esse processo se dará no cumprimento destas etapas: (a) leitura flutuante, primeiro contato com o texto; (b) escolha dos documentos, seleção do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

Neste estudo, optou-se pelo documento referente à última versão da BNCC homologado pelo MEC. Após uma leitura inicial do texto da BNCC, que permitiu conhecer a estrutura do texto foi dado prosseguimento a pesquisa. Na sequência, formulou o objetivo geral, que versa em analisar a contribuição da BNCC para a temática ambiental. Como indicadores para este estudo, determinou como parâmetro à frequência de menções a palavras-chave ligadas a temática ambiental no decorrer do documento: Educação Ambiental, Sustentabilidade, Desenvolvimento Sustentável, etc..

O segundo passo consiste na Exploração do material, o qual se dá através da (a) definição de categorias, (b) identificação das unidades de registro e (c) unidades de contexto nos documentos. Nesse sentido, a Exploração do material foi realizada por meio da leitura atenta dos contextos em que as palavras foram identificadas e as categorizando em Educação Ambiental e Sustentabilidade.

O terceiro passo compreende ao tratamento dos resultados, onde ocorrem a inferência e interpretação dos dados levantados no intuito de ter uma análise reflexiva e crítica. Neste momento da análise, Bardin (2011) diz que ocorre a interpretação controlada, o destaque dos principais elementos do texto essenciais para compreensão dos conteúdos das mensagens e apontar o papel do emissor e receptor na construção do texto.

A partir disso, realizamos a etapa 3 que é o "Tratamento dos resultados" por meio da interpretação do conteúdo e da contribuição do documento para a temática ambiental, conforme discussão a seguir.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base na discussão e metodologia apresentadas, analisou-se a terceira e definitiva versão da BNCC, com intuito de avaliar a contribuição do referido documento para a temática ambiental no âmbito escolar. A primeira constatação importante diz respeito à identificação de uma única menção ao termo “Educação Ambiental”, ao longo das 600 páginas que compõe a BNCC.

Por outro lado, identificamos outras menções a termos ligados ao conceito de Desenvolvimento Sustentável, na seguinte proporção: Sustentabilidade (19), Sustentabilidade socioambiental (5), Desenvolvimento sustentável (3), Consciência socioambiental (10), Degradação ambiental (1), Equilíbrio ambiental (1), Importância ambiental (1), Papel

ambiental (1), Ética socioambiental (1), Fiscalização ambiental (1), Diversidade ambiental (2), Qualidade ambiental (2), Conservação ambiental (3) e Socioambiental (3).

Estudos realizados com as versões anteriores deste documento também constata o ocultamento da Educação Ambiental na BNCC. Frizo e Carvalho (2018), Branco, Royer e Branco (2018) mencionam que a primeira versão do documento não faz nenhuma menção ao longo do seu texto a EA. Andrade e Piccinini (2017) ao analisar a segunda versão apresentada pelo MEC, às autoras verificam a perda de espaço da EA diante dos novos posicionamentos assumidos pela BNCC, no que tange as questões ambientais.

Nesta análise, identificamos que a única menção ao termo Educação Ambiental na BNCC é realizada com o objetivo de transferir para as escolas o papel de incorporar a seus currículos “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19), conforme abaixo:

BNCC-01 - Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218) (...)

Como exposto no recorte acima, o termo Educação Ambiental é mencionado com o objetivo de informar que há legislação no país que trata da temática, sem apresentar maiores detalhes do assunto que, segundo o próprio documento, “afeta a vida humana”. Como registram Loureiro e Silva (2019), pela vastidão de assuntos que o campo da EA engloba em sua seara, não fica explícito na BNCC quais questões ambientais devam ser trabalhadas pelas escolas. Os autores defendem que apenas a “citação da lei não fornece elemento sobre como a EA será compreendida, apropriada, articulada, materializada nas interações em sala de aula” (LOUREIRO; SILVA, 2019, p.3). Para eles, a recomendação por si só não garante a inserção da EA nos currículos do ensino básico.

Andrade e Piccinini (2017, p. 11) também entendem que a inserção desses conteúdos pelas escolas será “bastante improvável, tendo em vista que uma das grandes críticas direcionadas à estrutura da BNCC é a extensão de conteúdo, sobrando pouco ou nenhum espaço para inserções das instituições de ensino”. Sendo assim, as autoras acreditam no descumprimento da legislação em vigor e ocultamento desses temas essenciais para a formação de cidadãos conscientes da problemática ambiental.

Além disso, o silenciamento da EA pela BNCC contraria mais de 20 anos de políticas públicas voltadas para a construção e consolidação do componente em sala de aula. A EA é um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis da Educação básica, assim como na educação superior, educação especial, profissional e na educação de jovens e adultos” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 81).

Na visão dessas autoras, é inquestionável o avanço que a EA conseguiu ao longo dos últimos anos no sentido de reconhecimento e obrigatoriedade no Ensino Básico, tendo como um dos pontos altos a publicação da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA, garantindo e reforçando a disseminação do componente nas escolas.

Dando prosseguimento à análise, a busca por outras palavras-chaves no texto, ligadas a temática ambiental, mostrou a predominância de termos associados à ideia de sustentabilidade - postura que a ONU vem tomando ao longo das últimas décadas reorientando as discussões ambientais para o desenvolvimento sustentável, conforme



discutido na primeira sessão deste trabalho. O termo sustentabilidade está predominante presente na BNCC. Ao longo das 600 páginas do documento, esse termo é mencionado por 19 vezes em todas as áreas de conhecimentos que compõem a educação básica em todos seus níveis de ensino.

Essa reorientação está assumida claramente na introdução da BNCC, conforme o recorte BNCC-02, onde o documento assume sua adesão à Agenda 2030, alegando que a educação tem como uma das funções promover a transformação social visando uma sociedade menos desigual e consciente da preservação da natureza. Porém, como a temática ambiental ajudará na transformação social, especificamente, na questão do acesso aos recursos ambientais, não é em nenhum momento mencionado.

BNCC-02 – A BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

No entanto, como apontam Uchôa, Castro e Sanchez (2019, p. 1), após uma análise dos documentos norteadores da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, o termo sustentabilidade altamente difundido pela UNESCO nas últimas décadas é idealizado sob uma “perspectiva utilitarista e pragmática, manifestando-se nas concepções pedagógicas que seguem a mesma lógica, construindo uma ideia de educação que não problematiza a dimensão sociopolítica da crise ambiental, pasteurizando a problemática ambiental”.

Para Silva e Loureiro (2019) essa é a mesma realidade dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável – ODS adotados pela Agenda 2030. Na visão desses autores o texto traz uma retórica em relação aos compromissos assumidos para solucionar os problemas socioambientais do planeta, todavia, silenciam a discussão sobre a eficácia desses objetivos numa sociedade cheia de problemas oriundos da desigualdade social e fatores raciais.

Conforme Lima (2003), o discurso da sustentabilidade alimentado ao longo das últimas décadas, sempre esteve relacionado com o gerenciamento da reprodução econômica do capitalismo, que visa minimizar os impactos da degradação ambiental no sentido de proteger os recursos naturais essenciais à manutenção do sistema produtor de mercadorias e corrigir a imperfeição causada por ele, como a produção de resíduos sólidos e poluição.

Essa visão conservadora de sustentabilidade pode ser vista claramente na habilidade (EF89EF19) do componente curricular de Educação Física a ser desenvolvida pelas escolas na formação dos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

BNCC-03 - (EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.

BNCC-04 - Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.

Os recortes em questões encorajam a exploração da temática em seus aspectos pragmáticos, como a realização de “práticas corporais de aventura”, reduzindo o assunto como uma questão de comportamento. No recorte BNCC-03, a BNCC refere-se à Natureza como um patrimônio que deve ser preservado através de prática consciente que vise minimizar os impactos de degradação ambiental. A utilização do termo “patrimônio” em alusão à Natureza nos remete ao conceito apresentado por Lima (2003), como “Sustentabilidade de Mercado”.

Dessa forma, a BNCC vai redirecionando oficialmente à temática no âmbito escolar. Isso corrobora com a discussão inicial das temáticas ambientais promovidas pelo capitalismo na visão de Carvalho (1991). Segundo essa autora, um dos principais objetivos dos organismos internacionais em Estocolmo 72 era lançar uma estratégia de gestão ambiental que concebesse a preservação do meio ambiente no cerne de um projeto desenvolvimentista.

Nessa concepção, preservar consiste em gerenciar os recursos para que os mesmos continuem com a mesma lógica de acumulação de riquezas, onde o patrimônio natural resumia-se a um bem. Contudo, conforme Carvalho (1991, p. 43), esse discurso o “apelo à humanidade e ao bem-estar dos povos era usado como álibi, sempre citado ao lado dos objetivos de crescimento econômico, emprestando uma preocupação humanista a intenções não tão nobres”.

Essa proposta de sustentabilidade de mercado é encontrada ao longo do documento, como na habilidade (EF05GE11) do componente curricular Geografia do 5ª ano do Ensino Fundamental:

BNCC-05 - (EF05GE11) Identificar e descrever **problemas ambientais** que ocorrem no entorno da escola e da residência (**lixões, indústrias poluentes, destruição do patrimônio histórico etc.**), **propondo soluções (inclusive tecnológicas)** para esses problemas. Gestão pública da qualidade de vida.

Nesse recorte a BNCC elenca como problemas ambientais lixões, indústrias poluentes e destruição do patrimônio público em torno da escola. Nele se percebe o adestramento (identificar e descrever) para monitorar o patrimônio, porém, sem estimular o pensamento crítico sobre a justiça ambiental, ou seja, como as sociedades acessam esses recursos, mas apenas com intuito de pensar soluções de proteção aos patrimônios.

Conforme aponta Muniz (2016, p. 15), essa visão conservadora da problemática ambiental “possui uma ideia voltada para a preservação dos recursos naturais, como se apenas eles fossem os atingidos pela degradação ambiental, esquecendo-se do homem que sofre das consequências como falta de acesso à água, alimento, moradia, poluição, etc.”.

Outro ponto que vale ser ressaltado quando analisa a referida habilidade observa o apontamento de soluções tecnológicas. Apesar da importância da tecnologia, a excessiva confiança nessas soluções sem refletir sobre a lógica de produção, consumo e acesso deixa a temática cada vez menos reflexiva. Como nos dizem Layrargues e Lima (2011, p. 7), os problemas ambientais estimulados dessa forma apenas discutem os “(...) efeitos colaterais de um projeto inevitável de modernização, passíveis de serem corrigidos, ora pela difusão de informação e de educação sobre o meio ambiente, ora pela utilização dos produtos do desenvolvimento científico e tecnológico”.

Outro ponto desse discurso da sustentabilidade, amplamente aceito em todo o mundo, trata-se da conciliação da preservação da natureza com a garantia do crescimento econômico. Segundo Lima (2003, p. 105), essa ideia “pode ser entendida como uma proposta de reestruturação da economia política do capitalismo que se esforça em demonstrar a

compatibilidade entre crescimento econômico e proteção ambiental, e a possibilidade de enfrentar a crise ambiental dentro dos marcos do capitalismo”.

Nessa “sustentabilidade de mercado”, o enfoque está direcionado na eficiência, que basicamente busca por meios que resultem na redução do consumo dos recursos naturais sem comprometer o crescimento econômico.

Ao longo do texto, a BNCC vai apresentando seu redirecionamento da discussão, apontando as habilidades a serem conquistadas pelos estudantes, como no exemplo (EF05CI04) do componente curricular Ciências do 5º ano do Ensino Fundamental.

**BNCC-06 - (EF05CI04) Identificar os principais usos da água e de outros materiais nas atividades cotidianas para discutir e propor formas sustentáveis de utilização desses recursos.**

**BNCC-07 - Nos anos finais, a partir do reconhecimento das relações que ocorrem na natureza, evidencia-se a participação do ser humano nas cadeias alimentares e como elemento modificador do ambiente, seja evidenciando maneiras mais eficientes de usar os recursos naturais sem desperdícios, seja discutindo as implicações do consumo excessivo e descarte inadequado dos resíduos.** Contempla-se, também, o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a **sustentabilidade socioambiental**. Assim, busca-se promover e **incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente**, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro.

No recorte BNCC-06 é proposto identificar os principais usos da água e propor alternativas sustentáveis para utilização desses recursos. Mas o que seria forma sustentáveis de utilizá-las? Em uma concepção complexa dessa temática seria o entendimento dos usos e dos acessos à água – um bem comum cada vez mais escasso e cuja parte da sociedade se quer tem seu acesso garantido. Na opinião de Lima (2003), manutenção do equilíbrio climático e da biodiversidade, a substituição do uso de energia e recursos não-renováveis por outros renováveis, a manutenção da qualidade ambiental – água, ar, solo, etc. – e a recuperação de ecossistemas degradados são alguns exemplos de metas que transcendem uma abordagem apenas biologizada.

Outro ponto que também chama atenção diz respeito à ideia comportamental. Ou seja, muito baseada em iniciativas individuais do sujeito que deve ter hábitos saudáveis de consumo. Apesar de essa dimensão ter sua importância, a crise ambiental está muito mais ligada a uma lógica de produção de consumo (BRANDÃO, 2013), que o sujeito individualmente tem pouco a influenciar, uma vez que diz respeito a mecanismos complexos de atuação onde os sujeitos são estimulados a consumir para manter o mercado operante.

São registros nos recortes BNCC-08 e BNCC-09:

**BNCC-08 - (EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.**

BNCC-09 - (EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.

Conforme reforça Lima (2003), a sociedade vive uma crise ético-cultural que tem como um dos fatores basilares o fetiche do consumo que ao longo dos anos tornou-se numa ideologia prevalecente marcada por valores individualista, utilitarista e de competitividade.

Dessa forma, o documento fala de consumo, mas silencia as diversas formas em que o mercado seduz as sociedades para o consumo excessivo, atribuindo à educação para a sustentabilidade o papel de estimular um tipo de “consumo consciente” que se insere nos novos mecanismos de mercado e que pouco muda a situação geral da maior parte da sociedade que acessa de forma desigual esse mesmo patrimônio que se busca preservar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da terceira e última versão da BNCC, com intuito de compreender a contribuição do referido documento na temática ambiental, demonstrou que: (a) Há ausência da Educação Ambiental no documento, silenciando décadas de investimento político e acadêmico no entendimento e fortalecimento da temática em âmbito escolar; (b) Diferente do que foi defendido por Layrargues (2012) como uma “rota nacional”, o documento adere à Educação para o Desenvolvimento Sustentável, abrindo mão da força simbólica presente na identidade cultural do conceito que a Educação Ambiental conquistou no Brasil; (c) Há uma adesão das prerrogativas de sustentabilidade, conforme previsto na Agenda 2030 da ONU; (d) O uso das expressões identificadas no documento sugerem que esse alinhamento aproxima, ainda mais, a temática para a “sustentabilidade de mercado” que tem característica pragmática, centrada no comportamento, com excessiva confiança nas soluções tecnológicas e pouco reflexiva sobre questões de acesso aos recursos naturais, o que negligencia a perspectiva da justiça ambiental e de uma Educação Ambiental crítica; (e) A ascensão das forças neoconservadora na política nacional nos últimos anos deve ter contribuído para os retrocessos nas discussões socioambientais nos currículos do Ensino Básico.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.C.P.; PICCININI, C.L. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental**. IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/wp-content/uploads/2018/03/EDUCAÇÃO-AMBIENTAL-NA-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR-RETROCESSOS-CONTRADIÇÕES-E-O-APAGAMENTO-DO-DEBATE-SOCIOAMBIENTAL.pdf>. Acesso em 03 de nov. de 2020.

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, M. A; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1º ed. São Paulo: 70 edições, 2011.

BARRETO, L. M.; VILAÇA, M. T. M. **Controvérsias e consensos em educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável**. *Research, Society and Development*, v. 7, n. 5, p. 10, 2018.

BARBIERI, J.; SILVA, D. **Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios**. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), 51-82, 2011.

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.

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.

BRANDÃO, Alessandra Gomes. **Ciência e política climáticas: Uma abordagem discursiva sobre o aquecimento da Terra**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/UFBA, Salvador, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 14 de nov. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 15 de nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em 25 de nov. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996.

CARVALHO, I. C. **Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos**. Série registros, nº 9, p. 1-56, São Paulo: Instituto Florestal, Secretaria do Meio Ambiente, 1991.

CAVALCANTE, N. S. P. **Um olhar sobre a trajetória da educação ambiental**. *Revista Educamazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*. Vol XXV, Núm 2, pág. 233-249, jul-dez, 2020.

Declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano – 1972. **Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html> Acesso em 25 de ago. de 2020.

FERNANDES, Marcionila. **Implicações Teóricas e Práticas do Desenvolvimento Sustentável**. Recife, UFPE: 2000. 327f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

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.

GIROTTI, E. D. **Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza) – Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

GONÇALVES, S. R. V. **O neoconservadorismo e os retrocessos na agenda educacional.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 2, p. 213-228, 2019.

IRVING, M. A. **Sustentabilidade e o futuro que não queremos: polissemias, controvérsias e a construção de sociedades sustentáveis.** Sinais Sociais, Rio de Janeiro. v.9 n. 26, p. 13-38, 2014.

JACOBI, P. R.; LUZZI, D. **Educação e Meio Ambiente: um diálogo em ação.** In Atas da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004.

LAYRARGUES, P. P. **Educação Ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos da Rio 92 à Rio+20.** ComCiência - Revista eletrônica de jornalismo científico, nº.136, Campinas – SP, Mar. 2012. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=75&id=938>>. Acesso em 25 de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_. LIMA, G. F. C. *Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.* In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6. Anais... Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo - Campus Ribeirão Preto, 2011.

LIMA, G. F. C. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **O discurso da sustentabilidade e o discurso da sustentabilidade e o discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação.** *Ambiente & Sociedade* – Vol. VI nº. 2 jul./dez. 2003.

MICHETTI, M. **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular.** Revista Brasileira de Ciências e Sociologia, vol.35, nº.102, São Paulo, 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)\*.** Educ. Soc., Campinas - SP, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun., 2017.

MUNIZ, Gilson Silva. **Educação ambiental: uma análise dos “falsos dilemas ambientais” nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza), Centro de Ciências, Tecnologia e Saúde, Universidade Estadual da Paraíba, Araruna – PB, p. 30, 2016.

NASCIMENTO, M. F. F. **Educação ambiental: trajetória, fundamentos e práxis pedagógica.** Cadernos IAT, Salvador, v.3, n.1, p. 104-117, 2010.

PITANGA, A. F. **Crise da Modernidade, Educação Ambiental, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação em Química Verde: (Re) Pensando paradigmas.** Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.18, n. 3, p.141-159 , set-dez, 2016.

REDCLIFT, M. **Sustainable development: exploring the contradictions.** London: Ronthedge, 1995.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. **O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030.** In: XII ENPEC, 2019, Natal. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. XII ENPEC, 2019. p. 1-7. Disponível em: [https://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/lista\\_area\\_05\\_1.htm](https://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/lista_area_05_1.htm) Acesso em 20 de nov. 2020.

UCHÔA, R; CASTRO, L; SANCHEZ, C. **Análise da década da Educação para o desenvolvimento sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.** Atas: IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Juiz de Fora: BH, 13-16 de agosto de 2017. Disponível em: [http://epea.tmp.br/epea2017\\_anais/pdfs/plenary/0254.pdf](http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0254.pdf). Acesso em 01 de dez. de 2020.

## AGRADECIMENTOS

A todos que passaram pela coordenação do curso ao longo dos períodos que estive cursando, por seu empenho.

À professora Dr<sup>a</sup>. Alessandra Gomes Brandão pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação.

Aos meus familiares pela compreensão por minha ausência nas reuniões familiares.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Física da UEPB, que contribuíram ao longo da integração, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta formação.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.