

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: REVISÃO DA LITERATURA**

**ENVIRONMENTAL EDUCATION IN FRONT OF THE COMMON NATIONAL
CURRICULUM BASE: LITERATURE REVIEW**

**LA EDUCACIÓN AMBIENTAL ANTE EL CURRÍCULO NACIONAL COMÚN:
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

Thais Borges Moreira¹ 0000-0002-3064-2181
Wanderson Diogo Andrade da Silva² 0000-0002-9583-0845
Raquel Crosara Maia Leite³ 0000-0002-1563-9670

¹Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, Ceará, Brasil; thais.ufc@hotmail.com

²Universidade Estadual do Ceará - Limoeiro do Norte, Ceará, Brasil;
wanderson.andrade@uece.br

³ Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, Ceará, Brasil; raquelcrosara@ufc.br

RESUMO:

A vivência de pandemia, problemas climáticos e desastres ambientais experienciados com maior frequência nos últimos tempos fazem a humanidade refletir sobre como estamos lidando com o planeta. Com isso, a Educação Ambiental (EA) vem se tornando um caminho para auxiliar no processo de transformação das pessoas e futuros cidadãos. Assim, esta pesquisa buscou mapear e analisar estudos sobre EA no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da EA Crítica. A literatura foi mapeada a partir do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2017 e 2022. Apenas 2 estudos foram selecionados diante dos critérios de busca, os quais revelam a incipiência dos estudos sobre EA Crítica no contexto da BNCC. Verificou-se que a literatura selecionada direciona para a necessidade de se estudar EA para formar cidadãos mais críticos e reflexivos, e a escola tem seu papel fundamental em tal mudança.

Palavras-chave: currículo; base nacional comum curricular; educação ambiental crítica.

ABSTRACT:

The pandemics, climate problems and environmental disasters experienced more frequently in recent times have made humanity reflect on how we are dealing with the planet. As a result, Environmental Education (EE) has become a way of helping to transform people and future citizens. Thus, this research sought to map and analyze studies on EE in the context of the National Common Core Curriculum (BNCC) from the perspective of Critical EE. The literature was mapped using the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) between 2017 and 2022. Only two studies were selected according to the search criteria, which reveal the incipience of studies on Critical EE in the context of the BNCC. It was found that the selected literature points to the need to study EE in order to train more critical and reflective citizens, and that schools play a fundamental role in this change.

Keywords: curriculum; national common core curriculum; critical environmental education.

RESUMEN:

Las pandemias, los problemas climáticos y las catástrofes medioambientales experimentadas con mayor frecuencia en los últimos tiempos han hecho reflexionar a la humanidad sobre cómo estamos tratando el planeta. Como consecuencia, la Educación Ambiental (EA) se ha convertido en una forma de ayudar a transformar a las personas y a los futuros ciudadanos. Así, esta investigación buscó mapear y analizar estudios sobre EE en el contexto del Currículo Nacional Básico Común (BNCC) desde la perspectiva

de la EE Crítica. La literatura fue mapeada utilizando el Portal de Revistas de la Coordinación para la Mejora del Personal de Educación Superior (CAPES) entre 2017 y 2022. Sólo dos estudios fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de búsqueda, que revelan la incipiente de estudios sobre EE Crítica en el contexto de la BNCC. Se encontró que la literatura seleccionada apunta a la necesidad de estudiar la EE para formar ciudadanos más críticos y reflexivos, y que la escuela juega un papel fundamental en este cambio.

Palabras clave: currículo; currículo común nacional; educación ambiental crítica.

Introdução

A pandemia da covid-19 vivenciada recentemente (2020-2023), aliada aos problemas climáticos e aos desastres ambientais que têm ocorrido com maior frequência nos últimos tempos, estão contribuindo para que a humanidade reflita sobre como estamos lidando com o planeta.

Nesse sentido, Santos (2020) afirma que com o Capitalismo, o mundo tem vivido em permanente estado de crise e com isso evita-se, dentre outros aspectos, “[...] legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica” (SANTOS, 2020, p. 5). Assim, é cada vez mais necessário o entendimento entre estudantes e demais cidadãos sobre uma educação crítica e contextualizada.

A crise ambiental e os riscos globais do século 21, para além dos medos e angústias gerados na vida social, exigem dos governos (com planejamento e formulação de políticas públicas) e da sociedade civil (com a mobilização de suas organizações) ações concretas de enfrentamento para garantir a continuidade da vida na Terra. A Educação Ambiental (EA) vem sendo amplamente discutida nos últimos anos em virtude de, entre outros fatores, existir a importância de como medidas para mitigar as mudanças climáticas globais são necessárias e o modo como a população mundial vive está diretamente relacionada à esta mitigação, sendo a educação fazer preponderante nessa mudança (Barbosa, 2008, p. 2).

Nesse contexto, a Educação Ambiental Crítica vem ganhando visibilidade dentro do universo escolar e em pesquisas sobre o assunto, as quais afirmam que “[...] a Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual” (Guimarães, 2008, p. 32).

A Educação Ambiental Crítica tem como proposta de ação pedagógica vir a ser desenvolvida por meio de projetos que se voltem muito além do contexto do ambiente escolar, em que educadores que a realizam, conquistem em suas salas de aula a *práxis* de um ambiente educativo de caráter crítico (Guimarães, 2008). Mas de que forma os trabalhos na área da Educação vêm abordando a temática, sobretudo diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Este questionamento conduziu o desenvolvimento deste estudo.

A partir do referido questionamento, os objetivos deste trabalho consistiram em mapear e analisar estudos sobre EA no contexto da BNCC na perspectiva da EA Crítica, discutir sobre as perspectivas de lidar com a EA e seus desafios em sala de aula e refletir sobre possibilidades para a formação docente e os desafios que permeiam a EA Crítica.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido fundamentado na abordagem qualitativa, configurando-se como uma revisão narrativa da literatura, que consiste em uma “[...] análise da literatura publicada em livros, artigos de revistas impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor” (Rother, 2007, p. 1). Para tal, recorreu-se ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de selecionar os artigos de revistas eletrônicas disponibilizados no referido acervo científico virtual brasileiro.

Para as buscas, delimitou-se o recorte temporal de 2017 e 2022 por representar o período de aprovação e implantação da BNCC. Além disso, fez-se uso da combinação dos descritores “Educação Ambiental” AND “BNCC” visando um melhor refinamento dos resultados.

Como critérios de inclusão e exclusão, foram considerados apenas artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES publicados em língua portuguesa, de acesso gratuito e disponibilizados na íntegra para a leitura, além de tratar exclusivamente da Educação Ambiental no contexto da implementação da BNCC. Artigos que não atendiam aos referidos critérios foram descartados deste estudo. Alguns critérios que utilizamos para a redução dos trabalhos foram: não ter o texto completo; ser muito específico (olhar exclusivo do ensino de Geografia, Ciências); focar em grupo específico (Ensino Médio, Educação Infantil, apenas professores).

Inicialmente, foram encontrados 20 artigos que tratavam da temática em tela, mas após a leitura dos seus resumos viu-se que apenas 2 atendiam aos critérios de inclusão acima delimitados. Portanto, somente os 2 artigos foram considerados para a análise neste estudo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Artigos selecionados

Título	Ano	Autoria
A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC	2018	Emerson Pereira Branco Marcia Regina Royer Alessandra Batista de Godoi Branco

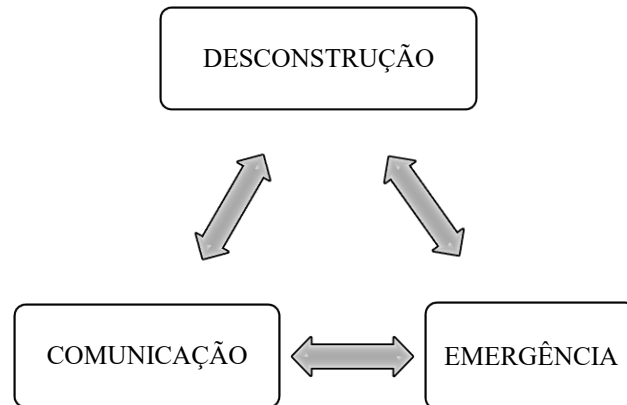
Quadro 1 - Artigos selecionados (continua)

O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-Formação	2021	Aline Lima de Oliveira Nepomuceno Mônica Andrade Modesto Mariana Reis Fonseca Hevely Catharine dos Anjos Santos
---	------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD), que, para Moraes e Galiazzi (2016), consiste em três etapas: desconstrução do material textual visando criar as unidades de sentido; emergência, que reside na definição das categorias criadas a partir da junção das unidades de sentido; e comunicação, que consiste na apresentação e discussão dos metatextos¹ oriundos das categorias finais elaboradas na etapa anterior, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo da Análise Textual Discursiva



Fonte: Extraído e adaptado de Moraes e Galiazzi (2016, p. 63).

No caso dos artigos selecionados para este estudo, foram criadas 11 unidades de sentido que, após agrupadas, resultaram em 5 categorias iniciais e estas, por sua vez, em 2 categorias finais, conforme apresentado no Quadro 2.

A “categorização corresponde a um processo das unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 138, grifo dos autores).

A escolha das categorias pode acontecer de duas maneiras, onde estas são definidas previamente (denominadas “*a priori*”) ou em categorias emergentes (criadas ao longo da análise). Ainda podemos ter o modelo misto das categorias, onde o pesquisador parte de um conjunto de categorias definidas *a priori*, complementando-as ou reorganizando-as a partir da

¹Os metatextos são “[...] o *corpus* de análise que será comunicado na pesquisa mediante a interpretação do pesquisador, dando novos sentidos ao que ele se propôs a investigar” (Silva, 2023, p. 51, grifo do autor).

análise (Morais; Galiazzi, 2016). Para esta pesquisa, optamos por utilizar o modelo emergente, onde estas foram surgindo a partir das análises do *corpus*.

Quadro 2 – Processo de categorização via ATD

Unidades de sentido	Categorias iniciais	Categorias finais
Globalização econômica	Sistema capitalista e degradação ambiental	Políticas públicas voltadas à Educação Ambiental: críticas ao capitalismo e degradação ambiental
Degradação ambiental		
Disputa de classes		
Política pública	Política pública e educação ambiental	
Emergência da educação ambiental		
Formação adequada de professores	Professores	Educação ambiental transversal dentro dos currículos escolares: o papel dos professores
Papel da escola	Escola	
Cidadania	Currículo	
Caráter interdisciplinar		
Única disciplina		
Organização curricular		

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As 2 categorias finais compuseram os metatextos que serão apresentados e discutidos na próxima seção, anunciando a interpretação do pesquisador e que são validados pela interlocução teórica e empírica feita dos dados (Moraes; Galiazzi, 2016).

Resultados e Discussões

Nesta seção serão apresentados os resultados organizados pelas 2 categorias finais criadas a partir da ATD. A proposta de construção dos metatextos se deu mediante os dados encontrados em ambos os artigos selecionados, conforme os tópicos abaixo.

Políticas públicas voltadas à Educação Ambiental: críticas ao capitalismo e degradação ambiental

A sociedade moderna formada por um mundo globalizado vem, aos poucos, modificando a identidade da população e do viver em sociedade, perdendo o “[...] sentimento de pertencimento dos lugares e de união entre os sujeitos” (Neponuceno *et al.*, 2021, p. 5). O ser humano se perde ao não se perceber como parte da natureza e assim vão se criando crises identitárias, originando um modo de vida único, onde o consumismo desenfreado gera degradação em escala mundial para atender tal demanda.

Com o fim da Guerra Fria, as pessoas começaram a disseminar que o Capitalismo seria um sistema político-ideológico vitorioso, mas o que se percebeu ao longo do tempo foi que a lógica capitalista e o seu consumismo vem contra o movimento ambientalista, que critica essa lógica irracional de consumo sem limite, uma vez que os recursos da Terra são limitados. Além

disso, o conceito de “desenvolvimento sustentável” nada mais é do que outra adaptação capitalista para continuar tal consumo, mas agora na ideia de que estamos sendo mais “amigos da natureza” (Layrargues, 2006).

Porém, é sob o denominador não tão comum mas oficialmente acatado, o “desenvolvimento sustentável” que de certa forma se resume as expectativas dessa nascente doutrina ideológica, que tem como característica, ou que procura nos fazer crer, estar distante e acima das clássicas disputas ideológicas, colocando a questão ambiental para fora do terreno político, situando-o no campo da mudança de comportamentos do ser humano, associada à conversão tecnológica na direção da eco-eficiência (Layrargues, 2006, p. 2).

Direcionando para a sociedade contemporânea existe um sentimento de dominação da natureza pela ação humana, em que os humanos vão modificando e alterando a natureza à sua vontade, com práticas insustentáveis em longo prazo. Assim, os recursos naturais vão se esgotando, sendo vistos apenas como números e não como recursos naturais importantes para a continuidade da vida na Terra, inclusive da vida humana (Silva; Gomes; Serna, 2022).

Nas formas de organização social e econômica anteriores ao capitalismo sempre existiu, ainda que de maneira relativa e variável, a união e o intercâmbio entre ser humano e natureza. Isso se perde na sociedade moderna, em que se separa, de forma absoluta, o/a trabalhador/a de seus meios de vida. A natureza antes era considerada algo grande demais, a exemplo do temor da fome, da seca, da enchente e outros vários medos associados ao desconhecido e místico dessa natureza. Na sociedade capitalista prevalece o preceito dominador do ser humano sobre a natureza – entendida como mecânica – no qual predominam as visões positivistas e pensamentos liberais e neoliberais (Silva; Gomes; Serna, 2022, p. 131).

Nesse contexto, a EA vem em um crescente e eminente uso, sempre na perspectiva crítica, e deve assim existir destaque para a sociedade desigual contemporânea. As guerras e vulnerabilidade ambiental e até social acabam escancarando que se não pensarmos nisso tudo, pode haver a morte não só da nossa espécie, mas de todas as que habitam a Terra (Neponuceno *et al.*, 2021).

Num contexto em que as coletividades difusas são os agentes políticos emergentes, a educação ambiental representa uma porta de entrada para um novo tipo de participação política na sociedade reflexiva, abrindo possibilidades concretas de, ao reinventar a qualidade do universo político e exercer influência no processo de formação das decisões políticas, contribuir significativamente na construção de um fazer pedagógico e político contra-hegemônico (Barbosa, 2008, p. 7).

Ao longo dos anos, muitos foram os movimentos e reuniões mundiais e nacionais para discutir a necessidade de novos olhares para o uso dos recursos do planeta. Silva, Gomes e

Serna (2022) apresentam alguns marcos históricos que mostram a necessidade de criação de uma consciência ecológica através de encontros internacionais. Alguns exemplos citados foram a Conferência Internacional de Estocolmo (1972) e a Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977), na Geórgia. No Brasil, no estado do Rio de Janeiro (1992), ocorreu a Conferência Internacional sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecido como Rio92. Outros encontros também ocorreram ao longo dos anos 2000:

Em setembro de 2015, 193 países membros da ONU, entre eles o Brasil, estabeleceram o compromisso de garantir a melhoria das dimensões ambientais e sociais em seus territórios, por meio do documento denominado Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que contempla 17 objetivos de DS e 169 metas a serem atingidas até 2030 (Silva; Gomes; Serna, 2022, p. 132).

Em termos de leis brasileiras, a EA ocorreu por meio da lei federal de nº 6.938, sancionada em 31 de agosto de 1981, que criou a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), promulgada graças ao trabalho e empenho de setores da sociedade como partidos de esquerda, organizações não-governamentais (ONGs), ambientalistas e acadêmicos (Moradillo; Oki, 2004). Sobre a esfera governamental, também houve mudanças:

No nível governamental federal, vários órgãos estiveram envolvidos com a implementação da educação ambiental, seja na vertente ambiental ou na área educacional, através de vários programas e diretrizes como o PRONEA (Programa Nacional de Educação Ambiental), DEA (Diretrizes de Educação Ambiental), o PEPEA (Programa de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental) (Moradillo; Oki, 2004, p. 333).

Importante, como destacado por Silva, Gomes e Serna (2022), é que o Brasil, apesar de participar dos acordos internacionais, apresenta, historicamente, contradições evidentes. É apenas após o período de redemocratização que se institucionaliza, de fato, a EA como está exposta na Constituição Federal de 1988.

[...] a temática ambiental está inserida no Brasil nos espaços formal e não formal de ensino e se faz notar tanto a Constituição Federal de 1988, quanto em outras esferas das políticas vinculadas à temática ambiental, como a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) e a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). No entanto, estritamente ao ensino formal, existem hoje no Brasil três que abordam (ou deveriam abordar) a questão ambiental no currículo escolar: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Oliveira; Neiman, 2020, p. 39).

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados em 1996 pelo Ministério da Educação, tal documento traz a EA na perspectiva de tema transversal, “[...] incitando a uma

abordagem integrada e contínua, contrariando a abordagem conteudista e reducionista do paradigma racionalista cartesiano, vigente nas escolas da época” (Pereira *et al.*, 2013, p. 180). Ou seja, seria dever de toda a escola trabalhar a temática, e não somente de um professor ou de uma disciplina específica. Além disso, seria um trabalho não pautado em um ano escolar específico, mas em toda a Educação Básica.

Olhando diretamente para a BNCC, documento de caráter normativo vigente atualmente, percebe-se que ela vem para alinhar as políticas educacionais nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), além de inserir diversos contextos ligados à educação, como avaliação, formação docente e a formulação do conteúdo que deve ser ensinado, infraestrutura adequada no ambiente escolar, sempre buscando que os estudantes tenham suas habilidades e competências desenvolvidas para uma formação humana integral (Oliveira; Neiman, 2020). Contudo, Silva (2023) aponte que essa formação integral não se efetive no chão da escola devido às questões antidemocráticas que perpassaram a criação, a aprovação e a implementação da BNCC após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Além disso:

[...] a versão aprovada deste documento foi construída de forma antidemocrática em comparação às duas versões anteriores. Enquanto nelas “o projeto formativo da BNCC era um sujeito que saiba ler a realidade que o cerca e atuar fundamentado em conhecimentos variados, que reconheça sua própria identidade cultural e que lute para transformar a sociedade atual” (Neira; Alvino Júnior; Almeida, 2016, 41), na versão aprovada revela-se a formação de um sujeito que irá continuar subordinado à lógica do capital (Silva; Gomes, 2023, p. 16).

Para a EA, conforme Oliveira e Neiman (2020), existem fundamentos pedagógicos da BNCC importantes para uma educação mais contextualizada, e exemplo disso seria a utilização de conteúdos curriculares com o propósito de adquirir conhecimentos, de modo que o estudante possa utilizar os conhecimentos que aprendeu na escola em seu cotidiano.

O que se percebe é que existem boas abordagens teóricas que sondam uma EA um pouco mais crítica, porém nem sempre a escola põe em prática, já que “[...] o ensino formal é uma realidade em que a área de Ciências (principalmente a Biologia) tem sido responsável pela sistematização dos conteúdos ligados às questões ambientais” (Pereira *et al.*, 2013, p. 180). Assim, deixamos lacunas enquanto docentes da utilização da criticidade para abordar a EA, ficando alinhados com propostas mais sistematizadas e descontextualizadas do conteúdo.

Sobre o modo como a escola vem aderindo a esta EA crítica e contextualizada, deve-se olhar para a formação dos professores e os diferentes currículos que permeiam tal educação. Isso será discutido a seguir.

Educação ambiental transversal dentro dos currículos escolares: o papel dos professores

Muitos são os desafios sobre a melhoria da EA nas escolas. Branco, Royer e Branco (2018) destacam que um dos principais desafios das políticas públicas de EA no Brasil existente é o fato de gestores estaduais assumirem os compromissos pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em regime de colaboração com os entes federados e estes apontam para uma proposta político-pedagógica de educação para a sustentabilidade capaz de formar pessoas e coletividades responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e do mundo que habitam.

Tais desafios e compromissos têm produzido políticas públicas que estimulam a participação cidadã, a solidariedade no sentido da prevenção e enfrentamento dos riscos globais do mundo contemporâneo e a valorização da diversidade – biológica e cultural. As políticas públicas de educação ambiental no país ganham escala e crescentes possibilidades de replicabilidade nos sistemas de educação, de meio ambiente e outros, com vistas a alcançar a totalidade da população brasileira, num círculo virtuoso de pesquisa, busca de conhecimento e ações transformadoras, induzindo a construção nos territórios das chamadas comunidades de aprendizagem e, nas escolas, das comissões de meio ambiente e qualidade de vida (Com-Vidas), que são os “círculos de aprendizagem e cultura” – para usar a expressão inspiradora do educador Paulo Freire (Barbosa, 2008, p. 19).

Aqui tratamos de uma educação crítica e transformadora a qual objetiva-se formar ambientalmente um sujeito, inserindo-o nos processos formativos pautados na interpretação dos fatos e ressignificação de quem ele é e seu papel diante do planeta, “[...] buscando-se direcionar o desenvolvimento de práxis pedagógicas que possam se desdobrar em mudanças atitudinais” (Neponuceno *et al.*, 2021, p. 6).

Além das questões sobre a forma que abordamos a EA, existe o fato dela ser, infelizmente, fragmentada, deixando-a, muitas vezes, para um único docente ou disciplina específica, quando na verdade deveria existir e perpassar transversalmente pelo currículo escolar. Assim,

Ao considerar a amplitude do tema, que se fundamenta em diferentes áreas, relações e contextos, o que se considera é que, em sua origem, a Educação Ambiental não pertence a uma única disciplina ou área do saber, sendo impossível resumir ou compartimentar tal educação (Branco; Royer; Branco, 2018, p. 188).

Na Conferência de Estocolmo, em 1972, na Suécia já se “[...] reconheceu a importância da Educação Ambiental (EA), em sua ótica interdisciplinar, como elemento essencial ao combate à crise ambiental” (Pereira *et al.*, 2013, p. 178). Porém, ao que é indicado na literatura,

tal interdisciplinaridade fica apenas nos documentos oficiais não acontecendo “no chão da escola”.

Ainda sobre o olhar crítico, é necessário entendermos o que seria essa EA Crítica e o que ela tem de diferente da Educação Ambiental tradicional.

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

Ou seja, é necessário retirar a visão de neutralidade do ensino da EA e trabalhar com os estudantes uma perspectiva mais situada com o contexto social dos alunos. No Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado em 1994, já se trazia a ideia de uma Educação Ambiental interdisciplinar e articulada “[...] das diversas disciplinas escolares, mas também aos valores e necessidades sociais, individuais e coletivas, de forma contínua e permanente” (Pereira *et al.*, 2013, p. 180).

Na pesquisa de Guerra e Orsi (2008), existe uma crítica sobre o olhar que é passado as temáticas ambientais na formação desses alunos, em que sempre se tem a visão superficial dos estudos associados à reciclagem de resíduos e datas relacionadas ao meio ambiente, sem uma reflexão mais crítica da situação.

Sua formação na EA supervaloriza as práticas sobre temas ambientais na forma de vivências de sensibilização, as “datas ecológicas”, a reciclagem de resíduos - sem necessariamente discutir o modelo neoliberal e os padrões de extração de bens, produção, distribuição, consumo e descarte de resíduos (Guerra; Orsi, 2008, p. 31).

Nesse sentido, vale ressaltar o valor das instituições de Educação Superior, como afirmam Neponuceno *et al.* (2021, p. 7): “[...] torna-se imprescindível destacarmos o papel da universidade, pois esta desempenha uma tarefa fundamental nos processos de transformação do conhecimento e de mudança sociais”. É nas universidades que se tem a formação inicial dos professores, que terão papel fundamental no entendimento sobre como é e quais as diretrizes para uma EA diferente do que se imaginava no passado.

Infelizmente, a realidade não condiz com a perspectiva, pois em Guerra e Orsi (2008) se mostra que a disseminação do ensino, e a prática relacionada à EA, é também fragmentada, sendo que os pesquisadores ficam muito ligados aos seus grupos e pesquisas, sem divulgação ou interação entre os pares. As críticas também recaem sobre o distanciamento entre o que é

aprendido nas universidades e o que se encontra no cotidiano escolar, abrindo ainda mais o abismo entre as duas esferas, dificultando o trabalho dos docentes que pretendem abordar a temática em sua sala (Guerra; Orsi, 2008).

Ao olhar para a formação continuada, caracterizada “[...] como iniciativas instituídas no período que acompanha o seu tempo profissional, a qual pode ter formatos e duração diferenciados” (Digiovani, 2022, p. 34), ainda estamos longe de atingirmos uma formação continuada mais completa. Embora já existam mudanças sob a perspectiva do currículo, ainda se demanda uma clareza como deve ser abordada (Digiovani, 2022).

É fundamental que os cursos de formação de professores, sejam de formação inicial ou continuada, contemplem em seus currículos os estudos sobre EA crítica, de modo que possibilitem aos futuros profissionais trabalhar esta temática junto aos estudantes, sobretudo visando romper com visões simplistas e reducionistas do que é a EA. Quando o professor possui uma boa formação balizadora da sua prática pedagógica, ampliam-se as possibilidades de que ele consiga fomentar um ensino crítico, reflexivo e inovador no campo da EA. Nesse sentido,

A EA, como alicerce na mudança da mentalidade atual, depende em muito da prática dos educadores, no sentido da implementação de um pensamento crítico e politizado, levando em consideração as relações que permeiam o meio ambiente de maneira geral. Para tal, a formação docente deve ter uma ênfase na prática reflexiva das questões ambientais, sem desconsiderar as inter-relações da crise ambiental e os contextos histórico e social associados ao conteúdo (Pinheiro; Santos; Peneluc, 2017, p. 161).

Assim, percebemos que ainda existem muitos desafios na área da EA, principalmente sobre os desafios dos docentes dentro de sala de aula. Alguns docentes até pretendem trabalhar a temática, mas muitos não conseguem por não terem a formação inicial e até continuada que permitam esse aporte teórico crítico.

Considerações finais

Diante da literatura analisada neste estudo, viu-se que a perceptiva crítica ao sistema capitalista e ao modo de produção desenfreado para suprir as demandas globais de um consumismo desenfreado está sempre presente nas discussões sobre EA. Com isso, surge a possibilidade de utilizar a ciência e a informação para reverter esse aspecto, à luz da EA. Não se trata de conceber a EA como salvacionista, mas de conceber um contexto crítico e social.

Ainda existem críticas sobre como o sistema capitalista também se apropria da ideia de melhoria da relação do planeta com termos como “desenvolvimento sustentável” e nada mais é

do que o sistema se apropriando da ideia de melhorar o consumo, cujo objetivo principal continua sendo o de consumir, o que vai ao desencontro do que se busca pelos ambientalistas.

As pesquisas apontam que no Brasil existem documentos legais e curriculares, como a BNCC, que mostram um interesse em abordar a prática de uma EA crítica nas escolas, porém esse ainda é um grande desafio em virtude de a escola, em seu papel formador, muitas vezes não estar totalmente preparada para essa demanda, ou entender como se deve apresentar a EA, reduzindo-a à construção de hortas, reciclagem de papel e datas comemorativas como o dia da água.

Assim, acreditamos que investir na formação de professores deva ser um dos compromissos para a melhoria da EA crítica, na qual se coloca o estudante para refletir sobre o modo de vida dele e da sua comunidade ao seu lugar e as possibilidades de mudança.

Logo, a universidade tem um importante papel formador nesse contexto, ao passo que os professores serão formados nela, e se esta tiver o caráter produtivista do ensino tradicional, tem-se um efeito “cascata” dessa formação para os estudantes. Romper o paradigma e entender qual o papel da universidade é fundamental. Mesmo após a formação inicial, o docente deve buscar a formação continuada, como eterno estudante, se aprimorando nos conhecimentos relacionados à EA Crítica e aos desafios do século XXI.

Diante do exposto, sugerimos que mais pesquisas voltadas à EA na perspectiva da BNCC, com foco na criticidade sejam desenvolvidas, tendo em vista que este estudo possui limitações por ter sido desenvolvido a partir de apenas dois artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, não considerando outras bases de dados que, certamente, possuem outros estudos sobre a temática em tela. Encaminhamos para investigações posteriores a análise dos agentes citados na pesquisa, com foco no ensino da EA seguindo a BNCC. Além disso, é possível analisar futuramente práticas de formação continuada que estão sendo executadas atualmente diante da implementação da BNCC.

Referências

BARBOSA, Luciano Chagas. Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: IV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE, Brasília, 2008. **Anais** [...]. Brasília, 2008. p. 1-21. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 ago. 2022.

DIGIOVANI, Juliane Knopik. **Formação continuada em educação ambiental: propostas didáticas desenvolvidas no contexto de um curso remoto em tempos de covid-19**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

GUERRA, Antônio Fernando; ORSI, Raquel Fabiane Mafra. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. esp., p. 28-45, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3386>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

MORADILLO, Edilson Fortuna de; OKI, Maria da Conceição Marinho. Educação ambiental na universidade: construindo possibilidades. **Química Nova**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 332-336, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/MHFDXQd5G5MMsrSn9zQ4Zvc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2016.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira *et al.* O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e26552, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/99zmHxYDybJXnLK58myPZ8f/#>. Acesso em: 15 ago. 2022.

OLIVEIRA, Lucas de; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10474/7735>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. Identidades da educação ambiental brasileira. In: Layrargues, Philippe Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004. Disponível em: <https://vilavelha.ifes.edu.br/images/stories/biblioteca/sala-verde-virtual/educacao-ambiental/identidades-da-educacao-ambiental-brasileira-livro.pdf#page=27>. Acesso em: 18 set. 2022.

PEREIRA, Elienae Genésia Corrêa; FONTOURA, Helena Amaral; ROCQUE, Lucia Rodrigues. Educação ambiental e os documentos oficiais de ensino: encontros e desencontros. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2013.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; SANTOS, Camila Lima; PENELUC, Magno da Conceição. A Educação Ambiental na formação de professores de Química da UFBA. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 160-180, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/129/114>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 1-2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

SILVA, Dweison Nunes Souza; GOMES, Edvânia Torres Aguiar; SERNA, Aura González. Educação Ambiental no Novo Ensino Médio: o que há de ‘novo’?. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 127-147, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1466>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na Licenciatura em Química: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/58311>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pe la formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-21, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14877>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Tháís Borges Moreira, Possui graduação em licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (2017) e Pedagogia pela UNINTER (2022). Mestra e Doutoranda em Educação pela UFC, atua como bolsista CAPES, além de ser bolsista voluntária no PROPAG, ambos da instituição.

Contribuição de autoria: autora principal, desenvolveu 60% da pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6482624744843161>

Wanderson Diogo Andrade da Silva, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e licenciado em Química pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE – Iguatu). Professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE/FAFIDAM).

Contribuição de autoria: coorientador da pesquisa, desenvolveu 20% da pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9517476282566295>.

Raquel Crosara Maia Leite, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Professora do Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação Brasileira (PPGE/UFC) e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC). Líder do GEPENCI.

Contribuição de autoria: orientadora da pesquisa, desenvolveu 20% da pesquisa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7669765409761636>

Como citar

MOREIRA. Thaís Borges; SILVA. Wanderson Diogo Andrade da; LEITE. Raquel Crosara Maia. A educação ambiental diante da Base Nacional Comum Curricular: revisão da literatura. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, e13823, 2024. DOI: 10.22481/redupa.v3.13823.