AMBIENTE & EDUCAÇÃO
Revista de Educação Ambiental
E-ISSN 2238-5533

A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OLHARES CRÍTICOS PARA SILENCIAMENTOS INTENCIONAIS

Ronan Moura Franco[1]
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7237-2258

Elena Maria Billig Mello[2]
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0366-3021

Resumo: O trabalho objetiva analisar criticamente, na Base Nacional Comum Curricular, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, as intencionalidades e possibilidades de prática da educação estético-ambiental. A Abordagem do Ciclo de Políticas conduziu a discussão e permitiu argumentar acerca dos três contextos, evidenciando que, no contexto de influência, as legislações anteriores à Base foram desconsideradas, assim como houve um apagamento ideológico da educação ambiental. No contexto do texto da política, as competências, enquanto operadores curriculares, pela inserção de valores mercadológicos, impedem leituras que validem práticas baseadas na educação ambiental em uma perspectiva estético-crítica e, no contexto da prática, aposta-se na autonomia da escola para resistir às políticas neoliberais.
Palavras-chave: Política Educacional; Educação Básica; Educação Ambiental Crítica.

[1]Licenciado em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências (PPGMPEC-UNIPAMPA, Doutorando em Educação em Ciências pelo Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS-UNIPAMPA). Professor de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana/RS. rmourafranco@gmail.com
[2]Licenciada em Letras pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFSM), Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFRGS). Professora Associada das Licenciatura em Educação Física e Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Docente permanente no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS-UNIPAMPA) no campus Uruguaiana/RS. elenamello@unipampa.edu.br

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

THE AESTHETIC-ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE NATIONAL BASE COMMON CURRICULUM: CRITICAL VIEWS IN INTENTIONAL SILENCINGS

Abstract: This work aims to critically analyze, at the National Base Common Curriculum, from the Policy Cycle Approach, the intentions and possibilities of aesthetic-environmental education. The Policy Cycle Approach led the discussion and allowed reasoning between the three contexts, showing that, in the influence context, the legislations prior to the Base were dismissed, as well as how there was an ideological erasure in the environmental education. In the context of politics text, the competencies, while curriculum operators, through the market values insertion, prevent readings that validate practices based on environmental education in an aesthetic-critical perspective and, at the practic context, it's counted at the school autonomy to resist neoliberal politics.
Keywords: Educational Politics; Basic Education; Critical Environmental Education.

INTRODUÇÃO

A educação nacional, tem sido um campo social de constantes tensões e lutas políticas, exemplificadas pelas diversas transformações que passaram as legislações educacionais dos diferentes governos que implementaram e/ou renunciaram determinadas perspectivas teórico-práticas e estabeleceram suas ideologias. Assim como as legislações nacionais da educação vêm passando por profundas e preocupantes transformações, desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018; de forma inesperada e violenta, convivemos nos dois últimos anos com uma pandemia global do novo coronavírus que, somente no Brasil, já ceifou centenas de milhares de vidas.

Aliado à pandemia, o Brasil é liderado por um governo negacionista que ataca a Ciência, a cultura, as políticas educacionais e ambientais e se sustenta em um discurso de ódio, conservador e opressor, reverberado nas decisões e ações. A pandemia e suas consequências se apresentam como resultado da forma com que os seres humanos intervêm no meio ambiente, a partir de valores do capital, tendo a exploração como meio e, logo, o lucro como objetivo. Essa constatação é explicitada pelo desvelamento e pela acentuação das desigualdades socioeconômicas vivenciadas atualmente.

Frente ao exposto, Silveira (2015) ao investigar a Educação Estético-ambiental (EEA) afirma que, é possível realizar uma leitura deste contexto e reconhecer a existência de uma crise ambiental decorrente de um intenso

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

processo de “[...] destruição da diversidade biológica e cultural, através da devastação de biomas inteiros e das espécies que aí vivem, e pelas relações alienantes e de empobrecimento do ser humano estabelecidas sob o capitalismo.” (SILVEIRA, 2015, p. 70). Dito isso, a Educação ambiental, especialmente numa perspectiva estético-crítica, apresenta-se como possibilidade prático-epistemológica de superação dessa crise em um sentido emancipatório, considerando que: “Educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições.” (LOUREIRO, 2005, p. 1484).

O cenário mencionado é agravado quando as mudanças nas legislações brasileiras têm tomado por referência pautas neoliberais, fundamentadas em valores de mercado. Fantasiado de avanços e modernizações, esses discursos já consolidaram as reformas trabalhista e da previdência, e intencionam uma reforma administrativa. Todas essas reformas diminuem a atuação do Estado e privilegiam empresas em detrimento da retirada de direitos dos cidadãos. Esta agenda neoliberal se institucionaliza nas políticas públicas educacionais e com a aprovação da BNCC, impõe um currículo comum a todas as etapas da Educação Básica e estabelece a Reforma do Ensino Médio, reconfigurando essa última etapa do ensino.

Desta forma, justifica-se investigar e discutir aspectos ambientais na Base Nacional Comum Curricular, enquanto política educacional atual, especificamente, pela urgência que sua intencionalidade tem para o enfrentamento da atual crise socioambiental, pelos processos de ensino-aprendizagem. Questionamos quais as relações podem ser estabelecidas entre a educação estético-ambiental e a Base Nacional Comum Curricular quando analisada sob fundamentos da abordagem do Ciclo de Políticas. Para tanto, objetivamos, com este estudo, analisar criticamente, na Base Nacional Comum Curricular a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, as intencionalidades e possibilidades de prática da educação estético-ambiental.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

Assumimos a educação estético-ambiental, juntamente com Silveira (2015), que define "[...] a esfera do estético abrange todo o conteúdo e as nuances do relacionamento emocional do indivíduo com a realidade circundante." (SILVEIRA, 2015, p.37). Compreendemos que a educação estético-ambiental, não abarca apenas o ramo das artes, mas se detém, especialmente, em desenvolver e potencializar a sensibilidade humana, favorecendo percepções, emoções e sentimentos diante das situações, alienantes ou extasiantes, que provocam degradação ou a formação mais humana. (SILVEIRA, 2015; FRANCO; MELLO; FREITAS, 2019). Um verdadeiro desafio "[...] desenvolver uma educação do sensível ao equilíbrio, tanto no pensamento e na realização da escola contemporânea." (ESTÉVEZ, 2014, p. 04), uma vez que torna-se necessário educar esteticamente frente à crise ambiental vigente, construindo um modo de enriquecer o universo emocional das pessoas, criando desejos, necessidades, vontades e atitudes para que se mobilizem frente às necessárias transformações histórico-sociais atuais (ESTÉVEZ, 2014).

Nesse intento, a relação aqui estabelecida da educação estético-ambiental com a BNCC pauta-se e é estruturada pela Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) elaborada pelos autores Ball e Bowe (1992) e ressignificada e difundida no Brasil por Mainardes (2006). O pano de fundo de investigação da política, pela ACP, é uma opção teórico-epistemológica que incide sobre "[...] a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática." (MAINARDES, p.50, 2006).

Optamos pela análise da educação estético-ambiental na BNCC, pois entre as políticas educacionais construídas nos últimos anos, a Base ocupa lugar de destaque devido às transformações que está provocando na educação. Behrend, Cousin e Galiazzi (2018) afirmam ser possível compreender a constituição histórica, os caminhos de lutas e conquistas ao se analisar o percurso da educação ambiental, quando analisamos as políticas públicas que constituem esse campo do conhecimento.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

A BNCC é um documento que possui um caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens ditas "essenciais" que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. (BRASIL, 2018). A proposição de um currículo comum está prevista na atual Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) e no Plano Nacional de Educação (2014). A partir da construção da BNCC, todas as redes de escolas, públicas e privadas devem, obrigatoriamente, reorientar seus currículos, seguindo o que está expresso nas suas dez competências gerais, competências e habilidades específicas das áreas do conhecimento, bem como nos componentes curriculares. (BRASIL, 2018).

A versão final da BNCC, até ser aprovada, passou por inúmeras reformulações em que foram apresentados e discutidos diferentes textos e perspectivas educacionais. Nesse processo, várias versões se desenharam, sendo a primeira versão, no ano de 2015; a segunda versão, no ano de 2016; e, no ano de 2017, a aprovação da redação final da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental; com inserção do Ensino Médio, no ano de 2018. Ressaltamos que, a primeira versão recebeu mais de 12 milhões de contribuições de profissionais da educação, universidades federais, entidades e movimentos sociais. Na segunda versão, foram outras milhares de contribuições, bem como a realização de fóruns e seminários estaduais. Na versão final, as contribuições foram desconsideradas e o texto final foi aprovado de forma antidemocrática, sem diálogo com os profissionais e pesquisadores que ajudaram a construir as versões anteriores. Assim, os processos de elaboração das versões da BNCC são marcados por contradições, especialmente, a última versão vigente, tornando-a um documento de estudo que carece de ser melhor compreendido em relação à educação ambiental e suas possibilidades de abordagem, como o fundamento crítico e a educação estético-ambiental.

Frente ao exposto, nos próximos itens, apresentaremos como no processo de reformulação da BNCC, até a aprovação final, a educação ambiental foi sendo silenciada. Posteriormente, discutiremos como a EEA pode

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

ser percebida na BNCC, tomando por forma a ACP. Por fim, sintetizamos nosso argumento e apresentamos algumas viabilidades na tentativa de superar o imposto por essa política na possibilidade de se efetivar um trabalho educativo pautado em valores humanizantes e preocupado com a superação da crise ambiental.

Articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Ambiental

Pesquisas que investigaram a presença e as possibilidades de abordagem da Educação Ambiental na BNCC, numa vertente crítica, têm apontado para a intencionalidade deliberada de silenciar e apagar questões importantes para o debate social e ambiental do texto desta legislação, em todas as etapas da sua construção, mas com destaque para o texto final publicado (SANTINELO; ROYER; ZANATTA, 2016; ANDRADE; PICCININI, 2017; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019; OLIVEIRA; NEIMAN, 2020; SILVA; LOUREIRO, 2020). Apesar de discutirem a educação ambiental com fundamentos crítico-transformadores, nenhuma dessas pesquisas expressam uma relação direta com a perspectiva estética da educação ambiental. Ainda que não explicitem aspectos sobre a educação ambiental para o sensível, consideramos que é importante compreendermos quais esforços analíticos foram depreendidos neste sentido, pois concordamos que: “A educação ambiental será tão mais transformadora, quanto mais incorporar uma perspectiva estética em suas teorias e práticas.” (SILVEIRA, 2015, p. 41).

Em uma investigação na primeira versão da BNCC, Santinelo, Royer e Zanatta (2016) indicaram que essa política educacional está imbricada, de forma intencional, com políticas neoliberais, enfatizando um papel social, mas reproduzindo uma educação ambiental sem aprofundamento de questões econômicas, políticas e culturais. O que se evidencia, desde as primeiras versões dos documentos da BNCC, é o apagamento do debate socioambiental

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

crítico, o que dificulta a efetivação de práticas educativas que propõem a reflexão acerca da atual crise ambiental.

Conforme o texto da BNCC avançou em suas versões, essas acompanharam as mudanças no contexto político do País e as análises preliminares realizadas indicam o arrefecimento dos embates progressistas em torno da garantia de questões que permitam debates sociológicos e a problematização das desigualdades. O que fica latente é que esta abordagem, considerada como "temas sensíveis", que abarca não somente a educação ambiental como as questões de gênero e as relações étnico-raciais, não foram esquecidas, mas silenciadas e ideologicamente apagados da BNCC (ANDRADE; PICCININI, 2017). Nas palavras dos autores, "[...] trata-se de escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas." (ANDRADE; PICCININI, 2017, p. 11).

Campagni (2018) realizou uma investigação das possibilidades de abordagem da educação ambiental crítica, a partir da análise das habilidades e objetos do conhecimento, concluindo que a BNCC impossibilita um trabalho transversal, visto que somente alguns componentes curriculares da área das Ciências Humanas apresentam aspectos que permitem um trabalho em uma perspectiva crítica. Além do que, o documento dá ênfase para a sustentabilidade como aporte para o desenvolvimento de trabalho de educação ambiental, o que nas palavras da autora "[...] pode ser entendida como uma medida de remediação da problemática atual e não envolve, necessariamente, a construção de um pensamento crítico em relação ao consumo, ao descarte e suas consequências ambientais." (CAMPAGNI, 2018, p. 39).

Coadunando com os argumentos da autora supracitada, Silva e Loureiro (2019) afirmam que a educação ambiental foi esvaziada no texto da BNCC em relação às demais legislações educacionais brasileiras que possuíam teor crítico. Para os autores, o documento ao abordar a sustentabilidade como tema central de um trabalho de Educação Ambiental, assume uma posição e sentido políticos, ao naturalizar e afirmar um modelo de sociedade, reproduzindo

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

discursos normalizantes que contribuem para o agravamento da crise ambiental vigente. Os autores trazem termos que permeiam a abordagem da sustentabilidade, tais como o consumo consciente, o consumo responsável, o bem comum e o trabalho e que estas abordagens “[...] são interligadas a tais temas, mas também sem considerações críticas ou explicitações sobre a dimensão que ocupam em uma sociedade desigual e romantizada [...].” (SILVA; LOUREIRO, 2019, p. 06).

Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), ao pesquisarem o documento final da BNCC, buscando menções e possibilidades de desenvolvimento de práticas educativas críticas nos objetos do conhecimento, habilidades e competências, afirmam que no ensino fundamental, somente os componentes curriculares de Geografia e Ciências da Natureza trazem, de forma pontual, conteúdos nucleares que abarcam a educação ambiental. As autoras definem a BNCC como “[...] retrocesso para a educação no Brasil” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 85), pois essa negligencia as políticas que assegurem a presença da educação ambiental nas escolas e, na medida que promove o ocultamento da educação ambiental, propicia “[...] o silenciamento dos professores e dos estudantes.” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 86).

Em pesquisa semelhante, Marques, Raimundo e Xavier (2019) analisaram o escopo do texto da BNCC e argumentaram que a educação ambiental perdeu espaço e, quando se encontra algum fragmento relacionado, é verificado o predomínio das vertentes naturalistas e conservacionistas. Complementam os autores que: “Além disso, as discussões acerca das questões socioambientais são apresentadas na BNCC na perspectiva ecológica, sem problematizar a EA enquanto um campo político que atua criticamente no equilíbrio das relações de poder." (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, p. 464). Dessa forma, a BNCC enfraquece e perpetua algumas perspectivas teórico-práticas que se buscam superar, inclusive nas legislações de educação ambiental anteriores e como, historicamente, apontado pelos pesquisadores da área. Esse argumento é fortalecido nas seguintes palavras:

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

> Ficou evidenciado um retrocesso ante toda a regulamentação anterior, mesmo após diversos debates sobre os documentos preliminares da BNCC, nos quais especialistas citaram a ausência de temas transversais. O governo ignorou o assunto e publicou um documento com esta grande ausência. A Educação Ambiental, mesmo quando estava presente em documentos curriculares anteriores, já era ignorada por algumas instituições de ensino. (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020, p. 50).

Em análise mais recente, Silva e Loureiro (2020) investigaram junto a professores de Ciências da Natureza como percebem, praticam e projetam a educação ambiental em uma vertente crítico-transformadora na educação básica pública, a partir do que a BNCC apresenta. O estudo lhes permitiu argumentar sobre a fragilização da identidade da escola, com a imposição de um currículo mínimo, a expressiva redução de conteúdos críticos e a formação instrumental voltada, exclusivamente, para o mercado de trabalho, secundarizando uma formação cidadã, precarizando a educação básica e possibilitando aberturas para a privatização da educação. Nessa compreensão ampla, a educação ambiental fica impossibilitada de ser desenvolvida, pois "[...] o documento legitima e fortalece uma formação que negligencia os problemas socioambientais e desqualifica a formação de pessoas atuantes em prol de justiça e igualdade socioambientais. (SILVA; LOUREIRO, 2020, p. 13).

Ao fazer menção aos referidos estudos, quisemos argumentar que a educação ambiental, numa perspectiva crítico e transformadora, foi sendo apagada da BNCC, na medida que o documento foi passando por reformulações, até a aprovação da versão atual. Desse modo, sua abordagem para o desenvolvimento de "habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído" (BRASIL, 2012a), conforme previsto nas legislações nacionais (BRASIL, 1988; 1999; 2012a; 2012b), foi sendo retirada.

Na próxima parte deste texto, são apresentadas as escolhas metodológicas que organizaram o percurso investigativo pela Abordagem do Ciclo de Políticas.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

Caminhos Investigativos

Como delineamento metodológico, caracterizamos esta pesquisa enquanto abordagem qualitativa, pois compreende um conjunto de fenômenos produzidos por seres humanos, estabelecidos em um tempo e espaço, considerando aspectos subjetivos da política e ideologia que não cabem ser analisados de forma quantitativa, conforme o objetivo aqui estabelecido para a pesquisa. Concordando com nossa posição, Minayo (2009, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes".

Tomando por subsídio o entendimento da abordagem qualitativa da pesquisa realizada, e escolhemos investigar a educação estético-ambiental na política da BNCC e seus desdobramentos curriculares, parece-nos coerente demarcar o tipo de pesquisa como análise documental. A análise documental estabelece que documentos são materiais de diferentes naturezas que registram, expressam e estabelecem informações sobre um determinado aspecto que se quer investigar. Portanto, as legislações aqui analisadas, com destaque para o texto da BNCC, se enquadram enquanto documentos oficiais primários, pois não passaram por investigações anteriores. Cechinel *et al.* (2016) apontam que a análise documental deve iniciar pela avaliação preliminar com posterior exame crítico, estando atento para os seguintes elementos: "[...] contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador." (CECHINEL *et al.,* 2016, p. 04).

Para estruturarmos a análise e compreendermos a política educacional em suas múltiplas dimensões, optamos pela Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) constituída de um ciclo contínuo e recursivo, que integra três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006). Tais contextos são dimensões analíticas e inter-relacionadas, não possuindo um caráter sequencial ou linear, em que "[...] cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

interesse e cada um deles envolve disputas e embates." (MAINARDES, 2006, p. 50).

Ainda, a escolha de se realizar a análise tomando por referência a ACP em seus contextos, foi devido às possibilidades interpretativas que esta teoria subsidia, como a identificação de processos de resistência, conflitos, disputas, acomodações, subterfúgios e conformismos dentro e entre os espaços de prática da política (BALL; BOWE, 1992; MAINARDES, 2006). A ACP envolve a compreensão da política educacional tanto com o texto e suas interpretações, quanto com os discursos produzidos e suas significações.

A conceituação da política como texto toma por referência as teorias literárias que codificam a complexidade de interpretações possíveis, considerando a subjetividade dos sujeitos que praticam a política. Os textos são entendidos como produtos que, ao sofrerem múltiplas influências de diferentes agendas em sua formulação e, apesar das diversas intenções e negociações, "[...] apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas." (MAINARDES, 2006, p.53).

A compreensão da política como discurso infere que esses discursos incorporam significados e utilizam de proposições, expressões e palavras, em que certas possibilidades de pensamento são construídas ou negadas. Nesse entendimento, o discurso estabelece limiares sobre o que é permitido pensar, tendo efeito de legitimar quais vozes serão ouvidas ou não e quais serão investidas de autoridade. Considerar a política como discurso incide diretamente como causa e efeito sobre a prática dessa política e isso fará com que alguns discursos sejam mais dominantes que outros. Cabe salientar que as interpretações da política como texto e como discurso são conceituações complementares, sendo que: "Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície." (MAINARDES, 2006, p. 53-54).

Assim, parece-nos coerente utilizar o embasamento da ACP para discutir a presença e as possibilidades da educação estético-ambiental na BNCC,

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

buscando compreender como se insere nessa política e produz sentidos para as práticas educativas.

A discussão dos resultados, a seguir, toma por referência os contextos de influência, da produção do texto e da prática, como forma de estruturar e embasar teórica e epistemologicamente os dados produzidos.

A educação estético-ambiental na BNCC

O contexto da influência: retrocessos marcados por interesses do mercado

No contexto da influência, basicamente, as políticas públicas têm início e os discursos começam a ser construídos. Entram em disputa os grupos, as instâncias e as instituições sociais, ligadas a partidos políticos, representantes do processo legislativo, alinhados ou não com o governo, objetivando influenciar a definição das finalidades sociais e do que significa ser educado. Tal contexto, caracteriza-se pela definição dos conceitos que serão ou não legitimados e formarão os discursos que servirão como base para a construção da política. O discurso em formação é sustentado ou tensionado por princípios de dimensão mais ampla que exercem influência sob as arenas públicas da ação, momento em se destaca a atuação das mídias de comunicação social. (MAINARDES, 2006).

A partir do que apregoa Mainardes (2006), enquanto aspectos que compõem o contexto de influência, vamos considerar para este artigo, o conjunto das principais políticas educacionais que versaram sobre a educação ambiental até a aprovação da BNCC, bem como pontuar as instituições envolvidas na construção da versão final do texto desse documento. A partir daí, percebermos as intencionalidades que marcaram o apagamento da educação ambiental, evidenciando como a perspectiva estética se faz presente e quais as possibilidades dessa abordagem.

A educação ambiental, enquanto um campo da educação, possui legislações que garantem sua prática na escola. Dentre essas principais legislações, destacamos a Constituição Federal/1988, que dispõe em seu artigo 225 que é dever do poder público “promover a educação ambiental em todos os

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente." (BRASIL, 1988). Entendemos que mesmo tendo menções expressas na Constituição, acaba por não ser uma garantia, pois não vemos essa premissa refletida nas outras normativas que regem a educação nacional. Esse nosso argumento é fortalecido quando direcionamos nosso olhar para a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), política maior da educação do País.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionava, somente no inciso 7º do artigo 26, que a educação ambiental fazia parte do currículo e deveria ser incluída de forma integrada aos conteúdos obrigatórios do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996); porém, com a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), esse trecho foi revogado, não constando mais nenhuma menção à educação ambiental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diante desse fato, podemos perceber a institucionalização das ideologias que desconsideram a educação ambiental como um campo relevante para ser trabalhado na escola. É imprescindível pontuar que a mesma Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) provoca mudanças que serão mencionadas no texto final da BNCC, como justificativa para todas as alterações, inclusive da suposta necessidade de uma base comum e do ensino para ser desenvolvido em competências e habilidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) incluíam a educação ambiental como forma de abordar o "meio ambiente" enquanto temática transversal. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) define educação ambiental como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente. Ambas as políticas trazem definições e mencionam que a abordagem da educação ambiental no espaço escolar seja desenvolvida de forma a construir habilidades e competências, aspecto esse que é fortalecido pela BNCC e possui um caráter regulatório importante na discussão da intencionalidade das políticas educacionais. O aspecto da BNCC ser

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

constituída por competências e habilidades será discutido no próximo contexto, quando discutiremos o texto dessa política.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), em seu artigo 3º, especificam que este campo do saber visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído (BRASIL, 2012a). De modo semelhante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio anteriores definiram que esta etapa da Educação Básica deve basear-se, entre outros aspectos, na sustentabilidade ambiental como meta universal, bem como na integração de conhecimentos gerais, considerando uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada (BRASIL, 2012b).

As políticas acima mencionadas, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b), avançaram consideravelmente na forma como as questões ambientais podem ser desenvolvidas, tendo como foco a formação integral de cidadãos, criticamente atuantes, a partir de um trabalho educativo que perpassa todas as áreas do conhecimento. No entanto, quando surgem as discussões sobre a suposta necessidade de uma base nacional comum, ainda sem a adjetivação de curricular, as versões preliminares da BNCC já demonstravam um esvaziamento da educação ambiental na construção dos currículos escolares. Assim como, na Resolução nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, a educação ambiental aparece como um dos temas transversais e que devem ser desenvolvidas atividades socioambientais.

Ao definir conteúdos para cada etapa da Educação Básica, a BNCC foca sobre a especificidade dos conhecimentos conceituais a serem desenvolvidos. Isso porque temas e conteúdos que permitem a abordagem da educação ambiental são deixados de lado. Deste modo, a educação ambiental pensada de

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

forma ampla como princípio curricular, que perpassaria todas as áreas e componentes curriculares, também vai esmaecendo conforme os textos avançam até a versão final da BNCC sancionada. Nosso argumento encontra subsídios na seguinte afirmação:

> É nesse sentido que se afirma que a BNCC compreende o movimento da mordida de um jacaré: de uma parte normatiza um currículo limitado aos anseios neoliberais e neoconservadores para a Educação Básica; e, por outro, secundariza a formação de professores de modo que terão dificuldades de entrever alternativas político-educacionais e teóricas para além dos limites da BNCC. (PICOLI, 2020, p. 15).

Como mencionado na citação anterior, o currículo adotado pela BNCC é compreendido como algo limitado ao documento em si. Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), ao analisarem a BNCC, redigem, em uma análise crítica, que o currículo "[...] não se reduz a uma série de conteúdos que devem ser apreendidos pelos sujeitos para a construção de certas competências que possibilitem que ele atue de forma mais ou menos eficiente na sociedade." (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 31). Sobre a intencionalidade da versão sancionada da BNCC, percebemos que valores empresariais foram assumidos para serem reproduzidos na escola, com vistas ao gerenciamento da educação, produtividade e regulação mercadológica.

A construção da BNCC foi, demarcadamente, financiada e seu formato foi apoiado por empresas e instituições que visam o lucro, exploram trabalhadores e degradam o meio ambiente. Constatação trazida no estudo de Sena, Albino e Rodrigues (2021), ao analisar a atuação de instituições como: Atlas Network, Liberty Network, Instituto Liberdade, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular, GIFE e Fundação Ayrton Sena. A BNCC legitima discursos neoliberais e utiliza diversos mecanismos para manter a atuação das instituições privadas, atendendo às demandas do mercado (SENA; ALBINO; RODRIGUES, 2021).

O estudo de Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) mostrou ainda que na BNCC foram privilegiados discursos que carregam sentidos para o mercado do capital e escolhidos, de forma arbitrária, conteúdos ditos legítimos a serem ensinados. No processo de aprovação da versão final do documento, os

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

referenciais historicamente construídos no campo da atuação de professores na educação básica, as pesquisas desenvolvidas em escolas e o conhecimento produzido acerca das políticas curriculares foram deixados de lado, com a justificativa de que o Brasil não teria produção científica relevante e não possuía tradição em pesquisa na área da formação de professores. (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Diante disso é evidente a negação das legislações anteriores e, o que transparece é que o contexto de influência da BNCC desconsiderou as normativas legais anteriores sobre a educação ambiental, por terem avançado, consideravelmente, na inserção de uma perspectiva crítico-transformadora e por não atenderem aos anseios do capital que financiou o processo de elaboração da versão final da base. Entendemos ser de interesse comum a todos que compõem as comunidades escolares e acadêmicas que se anuncie a ausência da educação ambiental como se expressa na carta magna brasileira, assim como a supressão da educação ambiental da LDB, por decretos que abriram caminhos, facilitando a instituição da BNCC, revestindo a BNCC e a atual LDB de um caráter inconstitucional, por não assegurar a educação ambiental em todos os níveis de ensino de forma declarada.

Logo, se a perspectiva crítico-transformadora da educação ambiental perde espaço e esmaece nos atuais documentos normativos e legais, aquilo que permite um trabalho fundamentado na educação estético-ambiental, tão logo fica prejudicada, visto que princípios democráticos necessários para a própria elaboração dessa política foram desconsiderados. Se a educação ambiental estético-ambiental, se propõe a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o meio ambiente para enfrentamento da crise ambiental nefasta, que promove destruição, pobreza e desigualdade, não será uma política como a BNCC, conduzida por valores do capital e que mercantiliza a educação, que efetivará tais transformações.

O contexto da produção do texto da política: a pedagogia das competências e a formação do saber-fazer

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

O contexto da produção do texto da política representa a política na forma de documento que podem ter diferentes interpretações, tais como textos legais e oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais e pronunciamentos oficiais. Ressaltamos que, tais textos não são internamente coerentes e claros, mas que podem ser contraditórios e que, nas palavras de Mainardes (2006) "[...] eles podem usar os termos-chave de modo diverso." (MAINARDES, 2006, p. 52-53,). A política enquanto texto não é finalizada no momento legislativo, visto que a sua leitura necessita considerar o contexto temporal e local da sua produção. Podemos acrescentar que "[...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política." (MAINARDES, 2006, p. 52-53).

No sentido do que nos aponta Mainardes (2006), vamos considerar, enquanto contexto da produção do texto da política, o documento final da BNCC. Objetivamente, lançamos um olhar crítico e analítico para as suas dez competências gerais e suas implicações para o desenvolvimento de um trabalho pautado na na educação estético educação. A discussão do contexto da produção do texto da política vai apontar para os desdobramentos das competências gerais em competências específicas das áreas do conhecimento, bem como dos componentes curriculares e suas habilidades; essas premissas curriculares orientam à uma prática educativa reprodutivista da atual crise ambiental.

A BNCC, logo em seu início do seu texto, traz definições de competência como sendo "[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BNCC, 2018, p. 8). Indagamos se, ao abarcar tantos aspectos, as competências explicitadas no documento dariam conta de tal formação. Essa noção é passível de múltiplas interpretações, pois possibilita enquadrar tal definição em qualquer prática educativa, especialmente aquelas

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

que não consideram aspectos fundamentais da formação integral de um sujeito crítico.

Competência enquanto operador curricular é um termo polissêmico, performático e cosmopolita, como afirmam Melo e Morochi (2019) ao investigarem a BNCC. Essa compreensão reverbera nas palavras das autoras Mello, Rorato e Silva (2018), ao constatarem que:

> A dificuldade de operar com um conceito complexo de competência, que destaque seu caráter situado, acaba transformando a competência em condição para o desempenho. O desempenho certificaria, então, a competência, tal como o fazia em relação aos objetivos comportamentais. Isso é que se tem observado em muitos documentos de política, não apenas no Brasil. Ainda que optem por uma matriz cognitivo-construtivista no que concerne ao conceito de competência, ao proporem o currículo, por vezes, explicitam-nas como objetivos cuja consecução implica uma ação externa do sujeito sobre o mundo. Mais do que isso, relaciona-as a metas a serem testadas, integrando fragmentos de sentidos cognitivo-comportamentais com os princípios caros à racionalidade tyleriana. (MELLO; RORATO; SILVA, 2018, p. 06).

A intencionalidade da formação por competências e habilidades não é algo recente; pelo contrário, desde o início dos anos 90, vem sendo fortemente fomentada. Albino e Silva (2019) entendem que "[...] a formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho." (p. 140). A partir dessa compreensão, podemos perceber o evidente estreitamento entre a formação educacional por competências e valores e intenções empresariais, com vistas à supervalorização de resultados em detrimento de uma formação alinhada às reais necessidades de transformação dos contextos desfavoráveis e injustos que as escolas públicas estão inseridas.

Silva (2019) reafirma que o modelo da pedagogia por competências tem origem no discurso empresarial em meados da década de 80, tendo sido retomado no início dos anos 90 na França, por sociólogos e economistas com destaque para o referencial de Perrenoud. Essa retomada tinha como objetivo compor um repertório de orientação para a formação de trabalhadores, mesmo que aspectos contraditórios fossem apontados como riscos e inconsistência da

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

imprecisão desse referencial quando comparado à qualificação profissional do trabalho docente.

O quadro a seguir, como forma de ilustrar o que foi dito, trazemos as dez competências gerais para a educação da BNCC (BRASIL, 2018), destacando alguns trechos com a intenção de mostrarmos nesse documento a presença e as possibilidades de abordagem da educação ambiental em uma perspectiva estético-crítica.

Quadro 1 - Competências Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 09).

Competências Gerais para a Educação Básica da BNCC
1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a **construção de uma sociedade justa**, democrática e inclusiva.
2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, **a análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3- Valorizar e fruir as diversas manifestações **artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e **sentimentos** em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação **de forma crítica**, significativa, reflexiva e **ética** nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, **consciência crítica** e responsabilidade.
7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam **os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético** em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua **saúde** física e **emocional**, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções** e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

9- **Exercitar a empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e **valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, **resiliência** e determinação, tomando decisões com base em **princípios ético**s, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Autores (2022).

Ao nos debruçarmos sobre as competências apresentadas no quadro anterior, destacamos palavras que convergem com aspectos da educação estético-ambiental ao encontro do que trazem Silveira, Freitas e Estévez (2020). Os referidos autores, ao tratarem da EEA, mostram que a práxis de educação estético-ambiental, compromissada com a formação mais integral humana, "[...] apresenta uma orientação transformadora clara e bem demarcada, uma vez que busca educar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade biológica e cultural." (SILVEIRA; FREITAS; ESTÉVEZ, 2020, p. 33).

Se utilizadas as competências como aporte para o desenvolvimento de um trabalho pautado na EEA, encontramos subsídios mínimos, como as palavras que destacamos no Quadro 1, que vão ao encontro, ainda que de forma incipiente, de uma formação integral e humanizante, abrindo brechas semânticas e discursivas que possibilitam insurgir à BNCC. Todavia, os conteúdos das competências, por si só, são amplos e se desdobram em unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. E serão as habilidades que darão conta de exprimir a intencionalidade com que temas e conteúdos devem ser trabalhados. E nas habilidades da BNCC o que fica, explicitamente evidenciado é o caráter imperativo do saber-fazer, em detrimento da construção do ser, enquanto sujeito transformador da realidade.

Cabe destacar que o entendimento que EEA é encontrada nas competências gerais da BNCC é um "canto da sereia", como afirmou Picolli (2020) se referindo ao sentido normalizante, visto que os desdobramentos em habilidades específicas e pré-definidas daquilo que, arbitrariamente, se impõe

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

ao currículo enquanto legítimo de se ensinar e aprender, não corresponde às próprias intencionalidades com que são construídas tais competências. A autora complementa sua fala no sentido de que:

> A BNCC, com o canto da sereia da igualdade, da equidade e da democratização, não oferece espaço para uma educação que não normalize, que não seja mera tecnologia para desenvolver competências preestabelecidas, sendo a principal oculta. Ao contrário, compreende um conjunto de impedimentos de uma efetiva educação, de uma educação aberta ao imprevisto, aberta à diferença, aberta ao que não é a "norma", aberta, portanto, às possibilidades de ser algo diferente do que se é. Compreende mera adaptação a um sistema já posto e tornado inquestionável e a um conjunto de valores postos e também inquestionáveis. Inclui todos os brasileiros pela exclusão da diferença. (PICOLI, 2020, p.15).

Os referenciais críticos aqui assumidos para se discutir a problemática da pedagogia das competências e os fundamentos da EEA se entrelaçam, convergindo para uma educação que se ocupa em projetar meios para se construir uma sociedade humanizada e ambientalmente equilibrada, direcionando a escola para a centralidade desses processos de transformação, à medida em que forme sujeitos capazes de atuar com vistas à justiça social. Nesse sentido, temos argumentos suficientes para defender que a BNCC é uma política alienante ao replicar injustiças ambientais, fortalecendo um sistema que degrada a natureza humana e não-humana, promovendo relações que se opõem à efetivação de uma EEA.

Fortalecendo nosso entendimento, podemos entender ainda que a BNCC promove relações prático-utilitárias do currículo com a escola ao se reproduzir preceitos estabelecidos em valores de mercado. As competências trazidas pela normativa são desvinculadas das habilidades que definem o que deve ser desenvolvido em cada etapa da educação e, numa sequência linear, daquilo que se considera pertinente ou não de se ensinar e aprender. Como os conteúdos ficam atrelados às habilidades, a presença ou ausência de conhecimentos historicamente estabelecidos acaba por esvaziar e fragmentar, em uma sequência desvinculada do percurso histórico que vem sendo ensinadas as áreas do conhecimento e componentes curriculares.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) já haviam mencionado algo muito semelhante afirmando que mesmo algum nível de centralização curricular já ocorresse no Brasil "[...] é inédita a forma como foi definido o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano e em cada componente curricular em todo o território nacional como faz a BNCC." (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 20). Esse currículo pré-estabelecido acaba por não permitir aberturas e articulações de características identitárias das escolas, suas necessidades e contradições que marcam os contextos em que estão inseridas.

A partir do exposto, se arrefece a necessidade de compreendermos criticamente a BNCC e suas intencionalidades, optando pela EEA como uma atitude pedagógica de intervenções educativas que busca a reversão e/ou superação das condições desumanizantes enraizadas na estrutura do modelo hegemônico global de produção e consumo. (SILVEIRA; FREITAS; ESTÉVEZ, 2020, p. 34).

Projetando algumas possibilidades da escola pública e dos profissionais da educação para resistirem às empreitadas neoliberais instituídas na política curricular da BNCC, trazemos, no próximo item do trabalho, o contexto da prática da política.

O contexto da prática: a prática democrática como resistência

No contexto da prática, a política está sujeita à interpretação e recriação, e produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para Mainardes (2006), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), "[...] mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem 'recriadas'." (MAINARDES, 2006, p. 53).

Essa abordagem assume, que os professores e profissionais da educação exercem um papel fundamental de ação educativa ativa na interpretação das políticas educacionais, bem como a forma como a política é desenvolvida no âmbito da escola pública tem consequências para efetivação ou não daquilo que o texto representa. Nesse sentido, pensar a EEA a partir da

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

BNCC nos leva a alguns questionamentos, são eles: Como o apagamento da EEA está sendo interpretado pelos profissionais da educação? Quais as consequências da exclusão da EEA da BNCC? De que forma podemos superar essas ausências? Que práticas educativas podem ser realizadas na perspectiva de se garantir a EEA na educação básica?

Buscando prospectar possibilidades que respondem os questionamentos acima, apostamos que as escolas assumam o protagonismo da produção dos seus currículos, voltados para a sua realidade. Os movimentos de construções democráticas dos regimentos escolares e dos projetos político-pedagógicos devem ser espaços para que se resgate a autonomia nas decisões daquilo que representa a diversidade de sujeitos, identidades e necessidades de cada contexto. Para tanto, concordamos com Noal *et al* (2021) quando afirmam ser uma necessidade exercitar um olhar crítico e atento sobre a BNCC, debatendo os apagamentos, especialmente no que diz respeito à educação ambiental. Para as autoras: "É imperativo que percebamos suas brechas discursivas e nos infiltremos ali, enquanto sujeitos ativos do fazer pedagógico, elaborando propostas didáticas e curriculares mais efetivas e que dialoguem com a realidade de nossos estudantes." (NOAL *et al*, 2021, p. 09*).*

O movimento coletivo é preponderante para que as transformações da realidade escolar aconteçam, partindo da interpretação da política, praticando-a no sentido de se reinterpretar e recriar, objetivando atender os interesses das suas comunidades. (MAINARDES, 2006). Ramalho e Vieira (2020), ao analisarem a BNCC, realizam uma investigação a partir do recorte dos estudos de gênero, mas na perspectiva de denunciar as fragilidades e os silenciamentos de aspectos que englobam a educação em um fundamento emancipatório. Afirmam ser evidente que não apontemos no sentido de se requerer a confecção de novas políticas educacionais, buscando diluir as assimetrias sociais, mas a demanda de um processo individual de assumir sua prática pedagógica, no sentido de romper com a inferioridade de coletivos sociais subjugados, enxergando esses "[...] cidadãos e cidadãs reais que (re)constroem e são

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

(re)construídos(as) constantemente pelo enredo social." (RAMALHO; VIEIRA, 2020, p. 488).

Nesse intento, o fortalecimento das práticas pautadas em valores democráticos, dialógicos e humanizadores, como nos ensinou Freire (2009), é uma forma de resistir às investidas do capital na educação, sendo emergente que se consolide nas escolas "[...] a Educação Ambiental na perspectiva crítica, emancipatória e transformadora, a qual busca a problematização das relações sociais e aposta no educar para emancipar e não alienar." (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 86). Ser resistência diante da BNCC é, segundo Picolli (2020, p.15) "[...] uma responsabilidade ética e estética de todos os profissionais da educação que se recusam a ser meros técnicos, meras peças nessa maquinaria do prazer desumanizante que oferece resultados em troca da liberdade [...]."

Suscitar o debate em torno da EEA, não somente na BNCC, mas em todas as contrarreformas da educação é de suma importância, para que se garanta a inclusão desse campo educacional na Educação Básica, conquistado por meio das lutas e esforços de movimentos organizados da sociedade. (ANDRADE; PICCININI, 2017). Por mais que o contexto seja desfavorável, vivenciar relações estético-ambientais é significar o desenvolvimento de maior afetividade, reflexão, imaginação e potencialidade criadora que nos possibilitem assumir um compromisso ético com a nossa atuação, assim como com a sociedade. (MUNHOZ; ZANELLA 2008).

Considerações finais

Finalizamos essa escrita retomando o objetivo geral que buscou analisar criticamente, na Base Nacional Comum Curricular, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, as intencionalidades e possibilidades de prática da educação estético-ambiental, em uma perspectiva crítica.

Enquanto contexto de influência da política, foram assumidas as legislações educacionais anteriores à BNCC e que versavam sobre a educação ambiental, bem como a intencionalidade das empresas e instituições privadas que apoiaram e financiaram a construção da versão final da BNCC. Como

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

síntese do argumento, defendemos que a elaboração da BNCC se torna inconstitucional, pois não carrega premissas básicas para a educação ambiental de uma forma geral, ao ignorar a carta magna do país. Ainda, a LDB foi vilipendiada, quando intencional e ideologicamente a única menção à educação ambiental é retirada do seu texto. Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, avançam na compreensão de uma educação ambiental que perpassa a educação de forma ampla enquanto princípio curricular transversal, sendo nutridas de uma perspectiva crítica que facilitava o desenvolvimento de práticas de EEA. Porém, nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, há menção sucinta da educação ambiental como tema integrador.

Ainda referente à conjuntura das legislações até a BNCC, é constatado a negligência daquilo que se havia avançado em relação à educação ambiental, visto que temas e conteúdos que permitem a realização da educação estético-ambiental foram, deliberadamente, apagados, subvertendo a normativa que impõe o currículo mínimo a todas as escolas do País a partir dos valores de mercado. As abordagens crítico-transformadoras e o trabalho com a educação estético-ambiental, ficam impedidas de serem realizadas quando tomamos por subsídio a BNCC, especialmente, porque a educação passa a ser regulamentada de forma gerencialista, com objetivo produtivista regulada pelos anseios neoliberais de lucro, conforme o sistema macroeconômico vigente.

Ao analisarmos o texto da BNCC como conteúdo que integrou o contexto da produção do texto da política, os esforços convergiram para as competências gerais para educação. As competências, enquanto operadores curriculares principais e que conduzem a abordagem da BNCC, inferem distintas interpretações, sendo que supervalorizam os resultados, deixando de lado uma perspectiva de formação, realmente alinhada às necessidades de transformação para a superação da atual crise ambiental, que produz relações utilitaristas e reproduz e fortalece uma sociedade injusta.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

Integrando os argumentos de autores críticos com os referenciais da EEA, possibilita-nos admitir que a BNCC se caracteriza enquanto uma política alienante, no sentido de se opor ao estabelecimento de relações sensíveis do qual preconiza a EEA. O texto da política exprime uma regulação persecutória quando define habilidades para cada etapa ordenadamente, e que a prática educativa docente deve estar alinhada ao que se impõe ensinar e aprender. Nosso argumento se estende para o entendimento de que a BNCC como política promove relações prático-utilitárias do currículo com a escola, quando esse está a serviço da garantia que a educação não se constitua um campo de luta democrática, persuadindo a prática educativa à regulação, à performatividade.

Para o contexto da prática da política, projetamos possibilidades de resistência à BNCC, na diretriz de se tensionar o que é verticalizado, para que se produza uma educação crítica e que considere o sujeito em sua totalidade, promovendo aspectos relacionais do sensível, desencadeando emoções, valores e sentimentos favoráveis à vida em comunidade. Como prática da política, defendemos que as escolas e suas comunidades sejam protagonistas na produção dos seus currículos, atendendo às necessidades dos seus contextos e que esses processos democráticos sejam expressos nos documentos que orientam suas práticas, como os regimentos escolares e projetos político-pedagógicos, garantindo a realização de práticas genuínas de EEA, buscando enfrentar e superar a atual crise provocada pelo capital.

Para finalizar, é imprescindível que as comunidades escolares e universitárias em geral, enquanto educadores, se mantenham em movimento de pesquisa e reflexão sobre a BNCC e as demais políticas que se desdobram dessa, como a Base Nacional Comum para a Formação de professores inicial e continuada. Assim, pesquisas empíricas e aplicadas sobre a EEA são necessárias para que outras compreensões sobre as formas de se atuar sobre/na política sejam inventadas, construindo conhecimentos sobre nossas potencialidades enquanto sujeitos fazedores da política educacional.

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan /mai, 2019. Disponível em http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966. Acesso em: 26 dez. 2021.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental- EPEA, 2017. Juiz de Fora. **Anais…** Juiz de Fora, ago. 2017, p.01-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. **Curriculum Studies**, v.24, n.2, p.97-115, 1992. Disponível em https://doi.org/10.1080/0022027920240201. Acesso em: 26 dez. 2021.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à Educação Ambiental?. **Ambiente & Educação Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, vol. 23, n. 2, p.74-89, 2018. Disponível em: https://seer.furg.br/ambeduc/article/view/8425/5469. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 05 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BRASIL. **Lei nº 9795, 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília,1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2/2012: Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 30 jan. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 03/2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 21 nov. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file Acesso em 05 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012b**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2020.

CAMPAGNI, Caroline Rocha. **Limites e possibilidades do trabalho com a educação ambiental crítica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. 42 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/202991. Acesso em: 31 dez. 2021.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; DELLA, Kelli Giustina Pazeto; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar**

Educação. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016. Disponível em: http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2446. Acesso em: 29 dez. 2021.

ESTÉVEZ, Pablo René. *Lo Estético en la Educación Popular.* ***Educación****, La Habana*, v. 1, n. 141, p.22-28, jan/abr, 2014.

FRANCO, Ronan Moura; MELLO, Elena Maria Billig; FREITAS, Diana Paula Salomão de. Indícios da formação de emoções provocadas por um estudo da realidade: articulações entre a Neurociência e a perspectiva Estético-ambiental da Educação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA**, v. 36, n. 3, p. 43-64, 2019. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9450/6287. Acesso em: 06 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em 07 ago. 2020.

MARQUES, Ronualdo; RAIMUNDO, Jerry Adriano; XAVIER, Claudia Regina. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.10, n.28, p.445-467, 2019. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3935/3034. Acesso em: 06 jan. 2022

MELLO, Elena Maria Billig; RORATO, Adriana; SILVA, Luciane Grecilo da. BNCC PARA QUE(M)? Disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. **Anais**... XII ANPEd-SUL. Eixo Temático 09 – Currículo, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Cláudia. Cosmopolitismo e Performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042. Acesso em: 08 jan. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

NOAL, Gabriela Rodrigues; PIRES, Fabiele Rosa; ROSA, Danilo Oliveira; CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo. Garantindo a Educação Ambiental e Botânica por meio da transversalidade em tempos de BNCC. **REVES - Revista**

Revista Ambiente & Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG
v. 27, n. 01, Agosto, 2022:
Recebido em:26/04/2022
Aceito em: 24/07/2022

Relações Sociais, v.*5,* n.1, p. 01-13, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.18540/revesvl5iss1pp13570-01-13e. Acesso em: 29 dez. 2021.

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**, 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: 29 dez. 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, e2015036, p. 1-23, 2020. Disponível em https://www.revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036. Acesso em: 23 dez. 2021.

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. O escutar do silêncio – o que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.8, N.3, p. 469 – 482, 2020. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8369. Acesso em: 02 jan. 2022.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, v. 20, p.1–39, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Acesso em: 29 dez. 2021.

SANTINELO, Paulo Cesar Canato; ROYER, Marcia Regina; ZANATTA, Shalimar Calegari. A Educação Ambiental no contexto preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 11, n. 6, p. 104-115, jul./dez. 2016. Disponível em: https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/228/184. Acesso em: 29 dez. 2021.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Angela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. REDES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57809. Acesso em: 5 jan. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13 n. 25, p.123–135, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.965. Acesso em: 3 jan. 2022.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. In: XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC, 2019. Natal. **Anais...** Natal, jun. 2019, p.01-07. Disponível em: https://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf. Acesso em: 30 dez. 2021.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20004, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320200004. Acesso em: 27 dez. 2021.

SILVEIRA, Wagner Terra. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora**. Curitiba: Appris Editora, 2015.

SILVEIRA, Wagner Terra; FREITAS, Diana Paula Salomão de; ESTÉVEZ, Pablo René. **O que é a Educação estético-ambiental?** *In*: FREITAS, Diana Paula Salomão de; BRIZOLLA, Francéli; MELLO, Elena Maria Billig; OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de (orgs). Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional. 1 ed., Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.