



UFG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

REINALDO SILVA MARIANO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):
a Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG)**

**CATALÃO (GO)
2020**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do(a) autor(a): Reinaldo Silva Mariano

Título do trabalho: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): a Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG)


3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Independente da concordância com a disponibilização eletrônica, é imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 06/04/2020

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² As assinaturas devem ser originais sendo assinadas no próprio documento. Imagens coladas não serão aceitas.

REINALDO SILVA MARIANO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):
a Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e ordenamento do Território

Linha de Pesquisa: Estudos Ambientais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Odelfa Rosa

**CATALÃO (GO)
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva Mariano, Reinaldo

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):
[manuscrito] : a Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de
Uberlândia (MG) / Reinaldo Silva Mariano. - 2020.
CXLVII, 147 f.

Orientador: Profa. Dra. Odelfa Rosa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Geografia, Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Catalão, 2020.

Bibliografia.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação Ambiental. 2. BNCC. 3. Ensino Fundamental II. I.
Rosa, Odelfa, orient. II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE GEOGRAFIA
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 176 da sessão de Defesa de Dissertação de **Reinaldo Silva Mariano**, que confere o título de Mestre em **Geografia**, na área de concentração em **Geografia e Ordenamento do Território**.

Aos onze dias do mês de março de dois mil e vinte, a partir das 14h, no Laboratório de Cartografia do Instituto de Geografia-RC/UFG/UFCAT, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Dos PCNS a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação ambiental na rede municipal de ensino de Uberlândia (MG)**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Odelfa Rosa** (UFG/UFCAT) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor Doutor **Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente** (UFG/UFCAT), membro titular externo; Professora Doutora **Patricia Francisca de Matos** (UFG/UFCAT), membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho "**A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG)**". A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Odelfa Rosa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, às 15h40 do dia onze do mês de março de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG)



Documento assinado eletronicamente por **Odelfa Rosa**, Orientadora, em 12/03/2020, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriano Rodrigues De Souza De La Fuente**, Professor do **Magistério Superior**, em 13/03/2020, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patricia Francisca De Matos**, Professora do **Magistério Superior**, em 13/03/2020, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1219074 e o código CRC 19D3AF2A.

Aos meus pais José e Lêda (in memoriam), que sempre foram exemplos de caráter e dignidade.

Evidentemente, para os que não têm consciência do significado das heranças paisagísticas e ecológicas, os esforços dos cientistas que pretendem responsabilizar todos e cada um pela boa conservação e pelo uso racional da paisagem e dos recursos da natureza somente podem ser tomados como motivo de irritação, quando não de ameaça, a curto prazo, à economicidade das forças de produção econômica. (AB'SÁBER, 2003, p.10)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar presente em minha vida e pelas bênçãos em todas as lutas que tive que enfrentar.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás / Campus Catalão, pela eficiência e qualidade de ensino.

Meus sinceros agradecimentos à Professora Odelfa Rosa, minha orientadora, por acreditar no meu empenho, pelas contribuições essenciais à pesquisa e por aceitar o desafio de dar continuidade ao desenvolvimento do meu trabalho. Muito obrigado pela competência e dedicação!

Às professoras Magda Valéria da Silva e Patrícia Francisca de Matos pelas importantes considerações durante a qualificação.

Agradeço à professora Izabella Peracini Bento pelas orientações iniciais.

Ao Professor João Donizete Lima pelo apoio e motivação durante o processo de entrada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG / Campus Catalão.

A todos os docentes e demais servidores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG / Campus Catalão.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, que foram muito importantes para que eu não desanimasse. Especialmente aqueles mais próximos, como o Renato, Vitor, Uliane, Leonardo, Raul, Alex, entre outros grandes amigos. Obrigado pelo companheirismo!

À minha esposa Kênia e meu filho Rafael, que mesmo nos momentos complicados, compreenderam as dificuldades e sempre se colocaram ao meu lado.

À minha irmã Leina, que mesmo não estando presente em todos os momentos, sempre me deu apoio durante a caminhada.

Aos colegas da Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, pelas palavras de apoio e incentivo. Especialmente à Diretora Fabiana Cardoso e à Vice-Diretora Daniela pela assistência e compreensão.

Aos colegas do Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia – CESEC, que me apoiaram e motivaram durante a Pós-Graduação. Em especial ao Diretor Maxwell Rocha e à professora Juversina que nunca mediram esforços para me apoiar.

A todos muito obrigado!

RESUMO

O comportamento humano, impulsionado pelo sistema capitalista e sua lógica consumista, gerou a necessidade de tomada de medidas urgentes para tratar dos graves problemas ambientais. Entre essas medidas estão a Educação Ambiental (EA), que surgiu como forma de alertar as pessoas sobre os impactos ambientais causados pelas atividades humanas. Diante do exposto, a presente dissertação tem como objetivo principal analisar o papel da EA a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referência o ensino de Geografia no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG). Nesse sentido, o presente estudo é documental bibliográfico, realizado por meio do instrumento de roteiro de análise documental. A pesquisa bibliográfica se deu a partir de autores de livros, artigos, dissertações e teses que tratam da origem das questões ambientais e da EA por meio do ensino de Geografia, bem como das discussões e medidas tomadas pelas Conferências Internacionais sobre o Meio Ambiente promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU). A pesquisa documental abordou as legislações educacionais anteriores à BNCC, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que consideravam a importância da EA para o processo de ensino e aprendizagem; além da análise do Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). As discussões finais destacam como a EA está sendo tratada no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, documento construído entre 2018 e 2019, e que viabilizará a implantação da BNCC e o CRMG no currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia a partir de 2020. Nesse contexto, ressalta-se a importância da EA para a mudança de hábitos e posturas de toda a sociedade, sendo a escola sua principal disseminadora para formação de sujeitos críticos e reflexivos diante dos graves problemas ambientais.

Palavras-chave: Educação Ambiental. BNCC. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

Human behavior, driven by the capitalist system and its consumerist logic, generated the need to take urgent measures to address serious environmental problems. Among these measures are Environmental Education (EA), which emerged as a way to alert people about the environmental impacts caused by human activities. Given the above, this dissertation has as main objective to analyze the role of EA from the implementation of the Common National Curricular Base (BNCC), having as reference the teaching of Geography in Elementary School II of the Municipal Education Network of Uberlândia (MG). In this sense, the present study is a bibliographic document, carried out using the document analysis script instrument. The bibliographic research took place from authors of books, articles, dissertations and theses that deal with the origin of environmental issues and EA through the teaching of Geography, as well as the discussions and measures taken by the International Conferences on the Environment promoted by the United Nations (UN). The documentary research addressed educational legislation prior to the BNCC, such as the Law of National Education Guidelines and Bases (LDB 9.394 / 1996), the National Curricular Guidelines (DCNs) and the National Curriculum Parameters (PCNs), which considered the importance of EA for the teaching and learning process; in addition to the analysis of the Uberlândia Municipal Education Plan (PME) and the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG). The final discussions detach how EA is being addressed in the Reference Action Plan of the Municipal Education Network of Uberlândia, a document built between 2018 and 2019, which will enable the implementation of BNCC and CRMG in the curriculum of the Municipal Education Network of Uberlândia a from 2020. In this context, the importance of EE for changing habits and attitudes of the whole society is emphasized, with the school being its main disseminator for the formation of critical and reflective subjects in the face of serious environmental problems.

Keywords: Environmental Education. BNCC. Elementary School II.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: BNCC: Educação Básica – Competências Gerais	74
Figura 2: BNCC: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades em Geografia	76
Figura 3: BNCC: Organizador Curricular e Código alfanumérico no Ensino Fundamental	77
Figura 4: BNCC: Proposta de incorporação da EA de forma transversal	95
Figura 5: Mapa de Localização do Município de Uberlândia (MG).....	100
Figura 6: Mapa do Município de Uberlândia (MG)	101
Figura 7: Carta imagem de Localização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental II da área urbana de Uberlândia (MG).....	104
Figura 8: Carta imagem de localização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental I e Educação Infantil do espaço rural do Município de Uberlândia (MG).....	105
Figura 9: SEE/MG: Capa do Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental	115
Figura 10: DOEMG: Resolução nº 470/2019: Orientação para implementação do CRMG para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais	116
Figura 11: CRMG: Diretrizes para o Ensino do Componente Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental	117
Figura 12: PMU/SME: Notícia da implantação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	120
Figura 13: SEE/MG: Da BNCC à Sala de Aula	125
Figura 14: Capa da Revista Veja denunciando as ações e o Discurso do Presidente Jair Bolsonaro contra o meio ambiente.....	127
Figura 15: BNCC: Trechos do Parecer da Leitura Crítica de Helena Copetti Callai da área de Geografia – A retomada da forma clássica das temáticas de regionalização – regiões do mundo	131
Figura 16: BNCC: Trechos do Parecer da Leitura Crítica de Helena Copetti Callai da área de Geografia – A questão ambiental e a não preocupação com o protagonismo dos sujeitos	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: PCN: Tema Transversal Meio Ambiente.....	45
Quadro 2: BNCC: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	88
Quadro 3: BNCC: Unidades temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades para o 6º Ano do Ensino Fundamental II	90
Quadro 4: BNCC: Áreas do conhecimento, competências e habilidades de aprendizagens relacionadas às questões ambientais	96
Quadro 5: INEP/MEC: Número de estabelecimentos de Educação Básica do Município de Uberlândia (MG) por Dependência Administrativa - 2018	102
Quadro 6: INEP/MEC: Número de matrículas na Educação Básica do Município de Uberlândia (MG), por Dependência Administrativa – 2018.....	106
Quadro 7: INEP/MEC: Número de Docentes da Educação Básica no Município de Uberlândia (MG), por Dependência Administrativa - 2018	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEMEPE – Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CETESB – Companhia Ambiental do Estado de São Paulo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA – Conferência Nacional de Educação Ambiental
CONAMA – Conselho Nacional de Meio Ambiente
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEMG – Diário Oficial do Estado de Minas Gerais
EA – Educação Ambiental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESAMC – Faculdade ESAMC Uberlândia
FCU – Faculdade Católica de Uberlândia
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPU – Faculdade Politécnica de Uberlândia
GTs – Grupos de Trabalho
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBDF – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PC – Planos de Cursos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PIB – Produto Interno Bruto
PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME – Plano Municipal de Educação de Uberlândia
PMEA – Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEF – Secretaria de Ensino Fundamental
SEMA – Secretaria do Meio Ambiente
SINPMU – Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia
SISNAMA – Sistema Nacional do Meio Ambiente
SME – Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia
SREs – Superintendências Regionais de Ensino
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME – União de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIESSA – Faculdade Uberlandense de Núcleos Integrados de Ensino, Serviço Social e Aprendizagem
UNITRI – Centro Universitário do Triângulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS	24
1.1 A implantação da EA no Brasil.....	24
1.2 A EA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996).	35
1.3 A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) para o desenvolvimento da EA	37
1.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).....	40
1.4 O PCN: Tema Transversal Meio Ambiente.....	43
1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Fundamental II e EA	51
1.5.1 Os PCNs de Geografia e a EA para o Ensino Fundamental II.....	56
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II	65
2.1 A implantação da BNCC	65
2.2 A estrutura da BNCC para a Educação Básica	73
2.3 Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental II: a inserção da Geografia na Área de Ciências Humanas	80
2.4 Geografia e Educação Ambiental na BNCC: Ensino Fundamental II	87
3 DISCUSSÕES SOBRE A EA: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA (PME) E PLANO DE AÇÃO REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	99
3.1 Município de Uberlândia (MG): caracterização e localização.....	99
3.2 O Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e a Educação Ambiental.....	108
3.3 Implementação da BNCC na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: a ocultação dos debates sobre a EA	113
3.4 Discussão e análise da EA na Versão Preliminar do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

As mudanças nas relações e modelos de produção promovidas pelas Revoluções Industriais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX resultaram em uma devastação nunca vista antes sobre o meio ambiente. Essas transformações continuam ocorrendo até os tempos atuais, onde o modelo de desenvolvimento econômico vigente ainda se baseia na crescente utilização dos recursos naturais como fonte de extração de matérias-primas.

Esse comportamento em relação ao meio ambiente gerou a necessidade de tomada de medidas para tratar dos problemas ambientais, dentre as quais, a realização de Conferências Internacionais sobre o Meio Ambiente que inseriram a Educação Ambiental (EA) como forma de alertar as pessoas sobre os impactos ambientais causados pelas atividades humanas. Nesse sentido, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo, na Suécia, em 1972 foi o marco inicial para a EA em âmbito internacional, explicitando a urgência de se criar novos instrumentos para tratar os problemas ambientais.

A Conferência de Estocolmo aconteceu em um momento conturbado da geopolítica mundial: após os acontecimentos da Segunda Guerra Mundial, com a deflagração das duas bombas atômicas, e em plena Guerra Fria. Nesse contexto, a União Soviética e os países sobre sua influência não participaram, devido ao fato de a Alemanha Oriental não haver sido convidada por não fazer parte da Organização das Nações Unidas (ONU). Do outro lado, os Estados Unidos não tiveram grande expressão, pois enfrentavam muitos protestos pelos acontecimentos decorrentes da Guerra do Vietnã. Em especial aos relacionados ao uso do herbicida desfolhante contaminado com dioxinas (denominado agente laranja), que dizimou mais de quatrocentas mil pessoas expostas à substância.

A Conferência foi marcada ainda pelos discursos dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento. Os países desenvolvidos, preocupados com os efeitos dos problemas ambientais, defendiam a ideia de “crescimento zero”, propondo a estagnação do crescimento econômico. Já os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, marcados pela pobreza e a miséria, defendiam o “crescimento a qualquer custo”. Nesse contexto, o Brasil que se encontrava sob a Ditadura Civil-Militar e passava pelo chamado “milagre econômico”, legitimado por altas taxas de crescimento, era um dos defensores do “crescimento a qualquer custo”, justificando a necessidade de seu desenvolvimento, e consequentemente, deixando as questões ambientais em segundo plano.

A partir de 1972, houve grande apreensão da comunidade internacional para a necessidade de o Brasil preservar seu grande patrimônio ambiental, devido à repercussão da

intensificação de queimadas na Amazônia. Nesse contexto, foi criada a Lei Federal nº 6.938/1981, representando um marco na legislação ambiental brasileira, com a criação do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA), gerido pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA).

Em 1983, o então Secretário Geral da ONU Javier Pérez de Cuéllar, convidou a médica Gro Harlem Brundtland, mestre em saúde pública e ex-Primeira Ministra da Noruega, para presidir a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Em 1987 foi publicado o Relatório de *Brundtland*, conhecido como “Nosso Futuro Comum”, trazendo o conceito do desenvolvimento sustentável, estabelecendo importantes debates relacionados ao crescimento econômico e à sustentabilidade. O Relatório colocava uma série de metas a serem seguidas por nações de todo o mundo para evitar os problemas ambientais e as mudanças climáticas, consolidando-se como uma tentativa inovadora de se alcançar o consenso mundial em prol do desenvolvimento sustentável.

Diante de vários esforços e pressões internacionais, o Brasil sinalizou para a adoção de uma postura mais sensível em relação às questões ambientais. Dessa forma, em âmbito nacional, já no período de redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 determinava em seu Capítulo VI, art. 225, parágrafo 1º, inciso VI, a obrigatoriedade da promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Desde então, em 1992, exatamente 20 anos após a Conferência de Estocolmo, o Brasil entrou na rota das principais conferências relacionadas ao meio ambiente, com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco-92 ou Rio-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro. Durante a Eco-92 foi idealizada a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, possibilitando as discussões para a posterior criação da “Carta da Terra”, cujo texto final foi aprovado em março de 2000, na sede da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Paris.

A Eco-92 representou um importante passo para alcançar a estabilização da concentração de gases de efeito estufa na atmosfera. Nesse sentido, em dezembro de 1997, foi adotado o Protocolo de Quioto, no Japão, estabelecendo metas de redução de emissão de gases de efeitos estufa e mecanismos para que estas metas fossem atingidas. Outro resultado da Eco-92 foi a assinatura da Agenda 21, acordo pactuado entre 179 países participantes da Conferência com o objetivo de identificar os problemas ambientais prioritários, os recursos e os meios para enfrentá-los e as metas para as próximas décadas. Esse acordo estabelece que uma das ações de reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável passa

pela necessidade de implantação da EA - Seção IV: “Meios de Implementação”, capítulo 36: “Promoção do Ensino, da Conscientização e do treinamento”.

A Declaração de Brasília para a EA, aprovada em Brasília (DF) no ano de 1997 durante a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, adotou os princípios e recomendações de várias reuniões da ONU. A partir dessas medidas, e diante do aumento da preocupação com as questões envolvendo o meio ambiente e o risco de um colapso dos recursos naturais no país, foi implementada a Lei Federal nº 9.795/1999, instituindo a Educação Ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental. A EA passou a ser uma forma de sensibilizar a sociedade sobre as degradações ambientais, sendo entendida como um instrumento para a promoção do desenvolvimento sustentável.

Diante do cenário de degradação ambiental que assola o planeta, a EA surge como incentivo para que empresas, governos e a sociedade civil mudem seus hábitos, comportamentos e responsabilidades com a natureza. Nesse processo, a escola figura como principal disseminador de mudanças de hábitos e da consciência ambiental, visando a construção de um ambiente saudável, capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer o atendimento das gerações futuras.

Nesse contexto, as temáticas relacionadas à EA ganharam destaque por meio de sua inserção nas legislações educacionais, ou através das transformações e reformas curriculares e pedagógicas no país. A primeira inclusão da EA nas legislações educacionais aconteceu de forma superficial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), orientando apenas que na formação básica do cidadão deve assegurar-se a compreensão do ambiente natural e social. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/1998) reforçam a legitimidade e a obrigatoriedade da aplicação da EA em todos os níveis da Educação Básica, reforçando ainda sua condição de transversalidade¹.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) a EA foi inserida como Tema Transversal², devendo ser desenvolvida por todas as disciplinas do currículo. Por fim, as

¹ A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (BRASIL, 2013).

² Os Temas Transversais buscam o compromisso com a construção da cidadania através de uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva foram incorporados como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. [...] os objetivos e conteúdos dos Temas Transversais devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola (BRASIL, 1988).

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) oferecem orientações de como devem ser conduzidas as ações educacionais na Educação Básica em relação à EA.

Embora a EA não seja uma temática exclusiva da Geografia, a disciplina recebe um tratamento específico nos PCNs, por oferecer instrumentos essenciais para intervenção na realidade social e compreensão do espaço através do uso e apropriação da Natureza. Essa abordagem é de grande importância, haja vista que a EA praticada nas escolas ainda reproduz conceitos conservadores e ecológicos, como: a conservação ou o respeito ao ambiente, a economia da água, destino do lixo, consumismo, poluição do ar, etc., sem pensar, agir e transmitir esse conhecimento de forma crítica e contextualizada.

Durante o desenvolvimento da EA nas escolas, evidenciam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia, especialmente aqueles que trabalham com o Ensino Fundamental II, diante do cenário de precariedade da educação pública que assola o país e a própria Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (MG). Para esses professores, os desafios que já são grandes, em função das precárias condições de trabalho na maioria das escolas públicas municipais, além dos baixos salários e da ausência de recursos didáticos pedagógicos básicos, poderão tornar-se ainda maiores com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Prevista na Constituição de 1988 e estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, a Geografia do Ensino Fundamental II está inserida na Área de Ciências Humanas, juntamente com o componente curricular de História. Além de exaurir a identidade das disciplinas, enquanto campos do conhecimento construídos há séculos, o documento estabelece que esta área deva garantir aos alunos o desenvolvimento de 07 (sete) competências, assim como o dever de trabalhar as competências e os conteúdos obrigatórios de cada disciplina, desconsiderando as precárias condições de trabalho e os diversos problemas do cotidiano escolar.

Tendo como pressuposto as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia do Ensino Fundamental II para o desenvolvimento da EA diante das mudanças promovidas pela BNCC na educação básica, a pesquisa tem como objetivo principal analisar o papel da EA a partir da implantação da BNCC até o ano de 2020, tendo como referência o ensino de Geografia no Ensino Fundamental II das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia;

e apresenta os seguintes problemas: a) Como a EA está inserida na BNCC e no ensino de Geografia? b) Qual o papel da EA no Plano Municipal de Educação de Uberlândia (MG) para o Ensino Fundamental II?

Nesse sentido, objetiva-se ainda na pesquisa discutir o papel da EA na BNCC, trazendo como referência o Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II, do Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME). Para isso, busca-se discutir como a EA era tratada nas legislações educacionais anteriores à BNCC, bem como avaliaremos seu papel no Ensino de Geografia do Ensino Fundamental II no PME anterior à implantação da BNCC, e no novo PME e Currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia que se encontram atualmente em fase de reestruturação para adequação à BNCC.

As inquietações sobre o papel da EA na BNCC e seu desenvolvimento pelo Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II surgiram a partir das experiências vividas como professor de Geografia nas Redes Municipal e Estadual de Ensino, bem como através de leituras e análises prévias da versão final da BNCC (2017), que mostrou uma abordagem irrisória da temática ambiental quando comparada às legislações educacionais anteriores a este documento. Realizando uma busca da palavra-chave “Educação Ambiental”, verificamos que o termo aparece uma única vez em todo o documento, especificamente no item “Base Nacional Comum Curricular e currículos”.

No Ensino de Geografia do Ensino Fundamental II, as questões ambientais estão dispostas na Unidade Temática: “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. Contudo, a análise das competências da Geografia para o Ensino Fundamental II mostra que em nenhum momento o termo “Educação Ambiental” foi citado, confirmando a baixa importância dada à EA pelo documento.

Compreendemos que a magnitude e a dimensão da EA parecem ser ignoradas pelo Estado, que cada vez mais se torna refém da mundialização do capital e de seus interesses, levando-nos a acreditar que a BNCC está alinhada às práticas de controle e padronização do ensino, voltadas às necessidades do mundo do trabalho por meio das políticas de avaliação em larga escala, e em conformidade com as políticas neoliberais praticadas em países desenvolvidos. Diante disso, destacamos que a relevância social da pesquisa está associada à conscientização da importância da EA pelo viés do Ensino de Geografia nas escolas municipais.

Para assegurar a base de sustentação da pesquisa, a metodologia aplicada se deu através de levantamento de referencial teórico, a partir de autores de livros, artigos, dissertações e teses que tratam das legislações educacionais, questões ambientais e da EA por

meio do ensino de Geografia, como Santos (1994), Sirkis (1992), Callai (1997, 2010, 2016), Cavalcanti (1998, 2001, 2006, 2010, 2012), Carvalho (2001, 2005), Ramos (2001), Almeida (2004), Lago (2006), Loureiro (2007), Rosa (2008), Furtado (2009), Guimarães et al. (2009), Harvey (2011, 2013), Moura e Hirata (2013), Alves (2014), Mendonça (2015), Silva e Bezerra (2016), além de autores que discutem questões relacionadas à implantação da BNCC, como Saviani (2007, 2008, 2012, 2016), Bittencourt (2017), Aguiar (2018), Guimarães (2018), Dourado e Oliveira (2018), Siqueira (2018), Mendonça (2018), Oliveira (2018), Portela (2018), entre outros.

Realizamos também a pesquisa documental, referente às questões ambientais presentes na BNCC e nas legislações educacionais anteriores a ela, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental II, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Municipais e o Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME), para o decênio 2015/2025. Além disso, foram consultados outros documentos que exploram a temática ambiental, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a EA no Brasil, e relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU)³.

Nesse contexto, compreendemos que a BNCC caracteriza-se por ser um documento novo, complexo e extenso. Está em fase de introdução nos currículos escolares e a maioria dos professores ainda não tem uma visão clara a respeito dos reais interesses por trás de sua criação, ou até mesmo os impactos e consequências de sua implantação.

A crise ambiental atual, oriunda das constantes intervenções do homem na natureza, pôs em evidência a necessidade de desenvolvimento da EA com a premissa de formar cidadãos comprometidos com as questões socioambientais. Desde sua criação, a Geografia sempre trabalhou com a relação Sociedade-Natureza, o que lhe dá propriedade para o desenvolvimento da EA. Nesse contexto, compreendemos que o ensino de Geografia nas escolas contribui para a formação de indivíduos compromissados com as questões históricas, culturais, sociais e ambientais, tanto a nível global quanto local.

No mundo globalizado em que vivemos, marcado por transformações rápidas e profundas, a educação é essencial para a formação de indivíduos mais tolerantes e conscientes

³ A Declaração de Estocolmo, realizada em 1972, na Suécia, atentava para a necessidade de critérios e princípios comuns que oferecessem aos povos do mundo inspiração e guia para preservar e melhorar o ambiente humano. Carta de Belgrado, documento elaborado durante a Conferência de Belgrado, em 1975, na Iugoslávia. Essa carta explicitou a importância da Educação Ambiental como um dos elementos mais críticos para combater rapidamente a crise ambiental no mundo. Conferência Intergovernamental de Tbilisi, realizada em 1977, na ex-União Soviética, promoveu os princípios e estratégias para a Educação Ambiental no mundo. Disponível em: < <https://www.mma.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

de seus próprios atos e em relação aos outros. Tanto o ensino de Geografia como a escola devem transmitir aos alunos atitudes e valores voltados para o respeito ao outro e ao meio ambiente, promovendo ações transformadoras, buscando mudanças de comportamento e consciência em relação aos problemas ambientais.

Mesmo que a BNCC seja anunciada no sentido de garantir o assentimento da opinião pública, com vistas à promoção de uma educação de qualidade, equitativa e ajustada aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, percebemos que na sua materialidade o documento por si só não neutralizará as diversidades existentes nas escolas, as péssimas condições de trabalho, os baixos salários e inúmeros outros problemas. Ademais, o controle curricular proposto pela BNCC retira a autonomia dos professores, vindo ainda, na contramão do que se espera da EA, tratando-a de forma fragmentada e ausente de debates socioambientais críticos, dificultando ainda mais seu desenvolvimento nas escolas pelo ensino de Geografia.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo destaca como a EA era tratada nas legislações educacionais anteriores à implantação da BNCC, especialmente a LDB, as DCNs, os PCNs e o Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME). Traz um breve histórico da EA, desde o início das preocupações em relação às questões ambientais, especialmente a partir da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia – 1972, até a promulgação da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

O segundo trata da história de implantação da BNCC, como a EA nela é tratada e como o documento aborda a temática ambiental pelo ensino de Geografia do Ensino Fundamental II. Destacamos que a ideia de construção de uma Base Nacional Comum já estava prevista na Constituição de 1988, e que foram criadas anteriormente propostas de organização da educação semelhantes à BNCC, como as DCNs e os PCNs.

Discutimos, ainda, a trajetória percorrida pela BNCC, marcada por um período conturbado e de grande instabilidade da política nacional, que culminou com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016. Além disso, salientamos a abordagem irrisória dada a EA na terceira e última versão da BNCC, diferente do que ocorreu na segunda versão do documento.

O último capítulo discute a reestruturação do Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) para adequação à BNCC e os impactos sofridos pela EA e seu desenvolvimento pelo Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II, além da análise

interpretativa da construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, que está sendo elaborado em consonância com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS

Considerando a importância assumida pelas questões socioambientais nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, em função de grandes mudanças nas relações de trabalho, produção e consumo, surgiu a necessidade de organização da sociedade para tratar dessa temática. Diante disso, a partir da realização das conferências ambientais internacionais, a Educação Ambiental surge no meio educacional internacional e do Brasil como proposta de conscientização dos cidadãos para as atuais questões ambientais. Esse capítulo tem por objetivo descrever o contexto geopolítico e histórico da implantação da EA no Brasil e no mundo, bem como discutir sua abordagem nas legislações educacionais anteriores à implantação da BNCC, notadamente a LDB, as DCNs, e os PCNs.

1.1 A implantação da EA no Brasil

O intenso crescimento da população mundial após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), aliado ao aumento dos padrões de produção e consumo, incompatíveis com a capacidade dos ecossistemas e reservas se recuperarem, provocou inquietações em toda a sociedade, ambientalistas e governos. O despertar das questões ambientais e a EA surgiram a partir de tais preocupações sobre os impactos negativos das ações humanas sobre o meio ambiente e na busca de soluções para os problemas ambientais. Para compreensão dos motivos que levaram à emergência das questões ambientais e, conseqüentemente, do surgimento da EA, podem ser contextualizados alguns fatos ou acontecimentos históricos.

Hogan (2007) cita o fato ocorrido em 1930, no Vale do *Meuse*, na Bélgica, quando um período de intensa névoa em uma região altamente industrializada provocou a morte de sessenta pessoas. Também destaca o acidente ambiental da cidade industrial de Donora, no Estado da Pensilvânia, Estados Unidos, em 1948, onde índices agudos de poluição atmosférica provocados pela inversão térmica serviram como primeiros alertas à opinião pública quanto aos problemas ambientais.

Em 1952 em Londres, Inglaterra, quatro mil pessoas morreram em um período de poucos dias devido à inversão térmica que agravou uma situação crônica de poluição e névoa, causadas pela queima de carvão nas indústrias e para aquecimento das casas (HOGAN, 2007).

Além desses fatos, ao longo da história, vários outros alarmaram a opinião pública e científica quanto aos graves incidentes ambientais. De acordo com Hogan (2007), uma nova

percepção em relação aos problemas sociais causados pelas catástrofes ambientais só aconteceria após a publicação do livro “Primavera Silenciosa”, de Rachel Carson, em 1962:

O “Primavera Silenciosa”, alerta do extraordinário crescimento de compostos químicos nos anos de pós-guerra e dos seus efeitos danosos na flora e na fauna, era o verdadeiro estopim de uma nova consciência. Embora visto, entre porta-vozes da indústria química, como utópico, idílico e, principalmente, saudosista e antiprogressista, o livro acabou levando à proibição do uso de DDT e a uma atitude de cautela em relação a outras substâncias saídas dos laboratórios de Dow Chemical e similares. Junto com o movimento pacifista, que condenou os efeitos do strontium 90 liberado na atmosfera pelos testes da bomba atômica nos desertos de Nevada, iniciou-se um movimento ambientalista que emergiria com força na década seguinte (HOGAN, 2007, p. 22).

Segundo Hogan e Mello (2006), a partir do livro “Primavera Silenciosa”, começavam a surgir uma série de pesquisas apontando para o risco de que a espécie humana estava se expondo ao exigir mais do planeta do que ele era capaz de oferecer. Diante disso, desde a década de 1970, houve um aumento da preocupação da sociedade com relação às questões ambientais e discussões sobre temas ligados ao consumo. Também foi o momento histórico de início e consolidação das conferências internacionais organizadas pelos integrantes do sistema das Nações Unidas.

A fim de apurar historicamente as preocupações quanto às questões ambientais e a promoção da ideia da EA no mundo e, posteriormente, no Brasil, é importante delinear seu histórico até a promulgação da Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental:

- 1962 - O livro “Primavera Silenciosa”, de Rachel Carson - alertava sobre os efeitos danosos de inúmeras ações humanas sobre o ambiente, como por exemplo, o uso de pesticidas;
- 1968 - Nasce o Conselho para Educação Ambiental, no Reino Unido. Neste mesmo ano surge o Clube de Roma, que em 1972 produz o relatório “Os Limites do Crescimento Econômico”, que estudou ações para se obter no mundo um equilíbrio global como a redução do consumo, tendo em vista determinadas prioridades sociais;
- 1970 - Entidade relacionada à revista britânica The Ecologist elabora o “Manifesto para Sobrevivência”, onde insistiam que um aumento indefinido de demanda não poderia ser sustentado por recursos finitos;

- 1972 - Conferência das Nações sobre o Ambiente Humano, Estocolmo. Os principais resultados formais do encontro constituíram a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo, que expressa a convicção de que “tanto as gerações presentes como as futuras, tenham reconhecidas como direito fundamental, a vida em um ambiente sadio e não degradado”;
- Ainda como resultado da Conferência de Estocolmo, neste mesmo ano a ONU criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, sediado em Nairobi, no Quênia;
- 1972 - A Universidade Federal do Rio Grande do Sul criou o primeiro curso de pós-graduação em Ecologia do país;
- 1973 - Criação da SEMA – Secretaria do Meio Ambiente – Ministério do Interior;
- 1975 - Em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promoveu em Belgrado (Iugoslávia) um Encontro Internacional em Educação Ambiental, onde criou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que formulou os seguintes princípios orientadores: a Educação Ambiental deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais;
- 1975 - A Universidade Federal do Rio Grande do Sul criou o primeiro curso de pós-graduação em Ecologia do país;
- 1976 - Criação dos cursos de pós-graduação em Ecologia nas Universidades do Amazonas, Brasília, Campinas, São Carlos e o Instituto Nacional de Pesquisas Aéreas (INPA) em São José dos Campos;
- 1977 - Realizada a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi (ex-URSS), organizada pela UNESCO com a colaboração do PNUMA. Foi o ponto culminante da primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, iniciado em 1975. Definiu-se os objetivos, as características da EA, assim como as estratégias pertinentes no plano nacional e internacional;
- 1979 - Realização do Seminário de Educação Ambiental para América Latina realizado pela UNESCO e PNUMA na Costa Rica. Nesse ano, o departamento do Ensino Médio/MEC e a Companhia Ambiental do Estado de São Paulo

(CETESB) publicam o documento “Ecologia - Uma proposta para o Ensino de 1º e 2º graus”;

- 1985 - O Parecer 819/1985 do Ministério da Educação (MEC) reforça a necessidade da inclusão de conteúdos ecológicos ao longo do processo de formação do ensino de 1º e 2º graus, integrados a todas as áreas do conhecimento de forma sistematizada e progressiva, possibilitando a “formação da consciência ecológica do futuro cidadão”;
- 1987 - Estratégia Internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 1990 - documento final do Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, realizado em 1987 em Moscou - Rússia, promovido pela UNESCO. Ressalta a importância da formação de recursos humanos nas áreas formais e não formais da EA e na inclusão da dimensão ambiental nos currículos de todos os níveis;
- 1987 - O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou por unanimidade a conclusão da Câmara de Ensino a respeito do parecer 226/1987, que considerava necessária a inclusão da EA dentre os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus, bem como sugeria a criação de Centros de Educação Ambiental;
- 1987 - A UNESCO/PNUMA realizou em Moscou o Congresso Nacional sobre Educação e Formação Ambientais, onde foram analisadas as conquistas e dificuldades na área de EA desde a conferência de Tbilisi e discutido uma estratégia internacional de ação em educação e formação ambientais para a década de 1990;
- 1988 - A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) dedicou o Capítulo VI ao Meio Ambiente, e no Art. 225, Inciso VI, determina ao “[...] Poder Público, promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino [...]”;
- 1988 - Realização do Primeiro Congresso Brasileiro de Educação Ambiental no Rio Grande do Sul;
- 1989 - Realização da 3ª Conferência Internacional sobre Educação Ambiental para as Escolas de 2º Grau com o tema Tecnologia e Meio Ambiente, em Illinois – Estados Unidos da América;
- 1989 - Criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos

Naturais Renováveis (IBAMA), pela Lei nº 7.735/1989;

- 1990 - Realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem;
- 1991 - A Portaria 678/1991 do MEC determinou que a educação escolar deveria contemplar a Educação Ambiental permeando todo o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Foi enfatizada a necessidade de investir na capacitação de professores;
- 1991 - A Portaria 2421 /1991 do MEC instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho de EA com o objetivo de definir com as Secretarias Estaduais de Educação as metas e estratégias para a implantação da EA no país, e elaborar proposta de atuação do MEC na área da educação formal e não-formal para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento;
- 1991 - Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental, promovido pelo MEC e SEMA com apoio da UNESCO/Embaixada do Canadá em Brasília, com a finalidade de discutir diretrizes para definição da Política da EA;
- 1992 - Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92 ou Eco-92. O MEC promoveu em Jacarepaguá um workshop com o objetivo de socializar os resultados das experiências nacionais e internacionais de EA, discutir metodologias e currículos. Do encontro resultou a Carta Brasileira para a Educação Ambiental;
- 1993 - A Portaria 773/1993 do MEC instituiu, em caráter permanente, um Grupo de Trabalho para EA com objetivo de coordenar, apoiar, acompanhar, avaliar e orientar as ações, metas e estratégias para a implementação da EA nos sistemas de ensino em todos os níveis e modalidades - concretizando as recomendações aprovadas na Rio-92;
- 1994 - Proposta do Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA, elaborada pelo MEC/MMA/MINC/MCT, com o objetivo de capacitar o sistema de educação formal e não-formal, supletivo e profissionalizante, em seus diversos níveis e modalidades;

- 1995 - Foi criada a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental no Conselho Nacional de Meio Ambiente - CONAMA, determinante para o fortalecimento da Educação Ambiental;
- 1996 - Lei nº 9.276/1996 que estabelece o Plano Plurianual do Governo 1996/1999, e define como principais objetivos da área de Meio Ambiente a “promoção da Educação Ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentável dos recursos naturais”, procurando garantir a implementação do PRONEA;
- 1996 - A Coordenação de Educação Ambiental promove 3 (três) cursos de Capacitação de Multiplicadores em Educação Ambiental - apoio do Acordo BRASIL/UNESCO, a fim de preparar técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, Delegacias Regionais de Educação do MEC e algumas Universidades Federais para atuarem no processo de inserção da Educação Ambiental no currículo escolar;
- 1997 - Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade – Thessaloniki – Grécia (1997), onde houve o reconhecimento que, passados cinco anos da Conferência Rio-92, o desenvolvimento da EA foi insuficiente. Entretanto, esse encontro foi beneficiado pelos numerosos encontros internacionais realizados em 1997, na Índia, Tailândia, México, Cuba, Brasil, Grécia, entre outras;
- 1997 - O Brasil apresentou o documento “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, consolidado após a I Conferência Nacional de Educação Ambiental – CNEA. Reconhece que a visão de educação e consciência pública foi enriquecida e reforçada pelas conferências internacionais e que os planos de ação dessas conferências devem ser implementados pelos governos nacionais, sociedade civil (incluindo ONGs, empresas e a comunidade educacional), a ONU e outras organizações internacionais;
- 1997 - Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), com o tema “Convívio Social, Ética e Meio Ambiente”, em que a dimensão ambiental é inserida como um tema transversal nos currículos do Ensino Fundamental;
- 1997 - A Coordenação de Educação Ambiental do MEC promove 7 (sete) Cursos de Capacitação de Multiplicadores e 5 (cinco) Teleconferências;
- 1998 - A Coordenação de Educação Ambiental do MEC promove 8 (oito)

Cursos de Capacitação de Multiplicadores, 5 (cinco) Teleconferências, 2 (dois) Seminários Nacionais e produz 10 (dez) vídeos para serem exibidos pela TV Escola. Ao final deste ano, a Coordenação de Educação Ambiental é inserida na Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) no MEC, após reforma administrativa;

- 1999 - Portaria 1648/99 do MEC cria o Grupo de Trabalho com representantes de todas as suas Secretarias para discutir a regulamentação da Lei Federal nº 9.795/1999;
- 1999 - O MEC propõe o “Programa PCNs em Ação” atendendo às solicitações dos Estados.

Embora as conferências internacionais para o meio ambiente e a promulgação de leis nacionais tenham sido importantes para o fortalecimento dos debates acerca dos problemas ambientais e, conseqüentemente, para a adoção de medidas para diminuir as ações humanas sobre o meio ambiente, é de suma importância destacar que as mesmas aconteceram somente após desastres ocorridos em diversas partes do mundo. Tal postura demonstra muito mais o caráter reativo do que preventivo dessas conferências e leis, deixando claro que as mesmas estão alinhadas ao modelo econômico capitalista vigente.

Nesse aspecto, Dias (2017) esclarece que as manifestações das comunidades internacionais em prol das questões ambientais são tardias, refletindo o caráter do modelo econômico predominante:

Essas iniciativas da comunidade internacional são tardias em razão da manifesta resistência que qualquer projeto ou documento oficial internacional voltado para o questionamento do modelo econômico predominante (desdobramento inevitável) seja colocado em debate. Essa resistência tem como protagonistas os representantes das grandes corporações transnacionais, geralmente associados a setores políticos ligados ao Estado, isso mesmo quando a condução da conferência/encontro seja feita por agentes “confiáveis” ao mercado, como a ONU (DIAS, 2017, p. 9).

Segundo Harvey (2011), a história do capitalismo está repleta de conseqüências ambientais não intencionais, sendo algumas delas irreversíveis. Por conseguinte, a prevalência das questões econômicas sobre as ambientais marcaram negativamente a Conferência de Estocolmo em 1972. Isso pôde ser verificado a partir do discurso de dois grupos de países: os representantes dos países desenvolvidos que sustentavam o “crescimento zero”, sugerido pelo

Clube de Roma para estabilizar uma possível degradação ambiental, e dos representantes dos países em desenvolvimento que apontavam a necessidade do “crescimento a qualquer custo”, sem se preocupar com a destruição ambiental.

Segundo Lago (2006), durante a Conferência, o Brasil vivia sob a Ditadura Civil-Militar e presenciava a era do “milagre econômico”, com taxas de crescimento até superiores a 10% (dez por cento) ao ano. O período correspondia, igualmente, ao de maior repressão política na história do País. O país encabeçava o grupo de países que sustentavam o “crescimento a qualquer custo”, participando da frente de resistência às medidas de proteção ambiental, classificadas como restritivas ao seu desenvolvimento econômico, alegando que tais medidas eram estratégias dos países desenvolvidos industrializados para limitar o desenvolvimento das nações do Terceiro Mundo (DIAS, 2017).

Para Sirkis (1992), a Ditadura Civil-Militar no Brasil foi o período em que os problemas ambientais apareceram em profusão no país:

De lá para cá a terra do pau-brasil [...] continuou a testemunhar a devastação ambiental: a destruição do verde, a poluição das águas e a organização destruidora do crescimento urbano desordenado [...]. O quadro foi se agravando até chegar à sua expressão máxima, durante o “milagre econômico” do Regime Militar de 1964 a 1975, quando se consumaram a supersaturação das metrópoles, Cubatão, devastação de quase 10% da Floresta Amazônica, o primado absoluto do automóvel e a primeira usina nuclear (SIRKIS, 1992, p. 215-216).

Segundo França (2010), com o acelerado processo de desmatamento da Floresta Amazônica, registrado no final da década de 1980, o Brasil era apontado pela comunidade internacional como o “vilão” ambiental. Em processo de redemocratização e passando por grave crise econômica, o país buscava melhorar sua imagem no cenário internacional, que já afetava seus interesses econômicos em relação à organismos financeiros internacionais como o “Banco Interamericano”⁴ e o “Banco Mundial”⁵.

⁴ O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) é uma organização financeira internacional com sede na cidade de Washington, EUA, criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e o Caribe. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20757-banco-interamericano-de-desenvolvimento-bid>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

⁵ O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender as necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial da instituição criada em Bretton Woods era “Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento” (BIRD). Disponível em: < <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/120-banco-mundial>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

O processo de redemocratização, incumbido de remover um legado de décadas da Ditadura Civil-Militar, somado à conjuntura econômica, às pressões internacionais e da própria sociedade civil brasileira, foram marcantes para a tomada de consciência de que a preservação ambiental seria um caminho para a renovação da imagem do país frente à comunidade internacional. Para França (2010), esses fatos levaram o país a lançar sua candidatura, em 1988, para sediar a Conferência de 1992 sobre as questões ambientais.

Contudo, a candidatura do Brasil para abrigar a Conferência de 1992 foi muito mais em função das circunstâncias internas do que um alinhamento às prioridades dos países desenvolvidos:

[...] estavam longe de querer assumir, com a decisão de sediar a Conferência, uma posição de alinhamento às prioridades dos países desenvolvidos: as mudanças na posição brasileira davam-se muito mais pelas circunstâncias internas, em função da redemocratização e da nova Constituição [...] O desprezo pelo meio ambiente acabou sendo associado aos males do período militar, e a questão passou a adquirir dimensão política importante [...] (LAGO, 2006, p. 153-158).

Conquanto, passados quinze dias após o pronunciamento da candidatura do Brasil em sediar a Conferência, Chico Mendes foi assassinado no Acre. De acordo com Lago (2006), a morte do seringueiro teve repercussão internacional, confirmando todos os piores aspectos da sociedade brasileira na visão da imprensa estrangeira: violência, meio ambiente, direitos humanos, trabalhadores rurais, latifundiários, sindicalismo, impunidade etc.

Em uma tentativa de demonstrar o tema ambiental como uma das prioridades do governo, foi anunciada em 22 de fevereiro de 1989, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA):

Poucos meses depois, para complementar as medidas anunciadas pelo Governo, foi decidida a criação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que assumiria as funções de quatro órgãos a serem extintos: O Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), a Superintendência de Desenvolvimento da Pesca e a Superintendência do Desenvolvimento da Heveicultura (LAGO, 2006, p. 150).

Nesse contexto, a mudança de postura do governo brasileiro em relação às questões ambientais estava relacionada ao seu alinhamento com o modelo capitalista de produção e

consumo, imposto por organismos financeiros internacionais. Diante disso, em 1997 iniciaram-se também as reformas educacionais, especialmente com a implantação dos PCNs, um modelo de educação assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia. Nos PCNs, as questões ambientais são tratadas como um dos temas transversais e abrangem toda a prática educacional. Segundo Delors (1998), a adoção desse modelo de estrutura de ensino, pautado por metas e resultados, garantiria os investimentos do “Banco Mundial”.

No contexto atual, a degradação ambiental e o aprofundamento das desigualdades sociais proporcionam uma das maiores crises da modernidade, e também de urgente necessidade de superação. Atualmente, são frequentes as preocupações com as questões referentes à defesa e proteção do meio ambiente natural e construído, às mudanças climáticas e aos riscos socioambientais globais.

A partir dessas considerações, compreendemos que as constantes transformações promovidas pelas sociedades ao meio ambiente nos últimos séculos estão em consonância com o modelo econômico vigente, trazendo consigo a urgência de tomada de medidas e estudos voltados para a melhoria da qualidade de vida. Dessa forma, a EA surge então como uma importante ferramenta para a disseminação de ideias e práticas que possibilitam redefinir as relações Sociedade-Natureza. Carvalho (2001, p. 57) destaca que, “a EA enquanto uma prática interpretativa que desvela e produz sentidos, estaria contribuindo para a constituição do horizonte compreensivo das relações Sociedade-Natureza e para a invenção do sujeito ecológico”.

A necessidade de conscientização sobre a problemática ambiental assume grande importância, assim como também é imprescindível que a EA promova uma mudança de postura da sociedade em relação ao meio ambiente. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2010) afirma que:

A educação ambiental é compreendida como uma prática social e política por meio da qual os indivíduos podem interferir na realidade circundante e transformá-la. Está relacionada com uma mudança de postura da sociedade, de atitudes de cuidado com o ambiente e de respeito mútuo, que implica o respeito à vida em sua diversidade. Essa indicação está bastante consolidada nos meios educacionais, com experiências inter e transdisciplinares (CAVALCANTI, 2010, p. 11).

Para Santos e Rosa (2009, p. 256), “a Educação Ambiental emerge como uma proposta relevante em todos os níveis de ensino, dada a importância que as questões

ambientais vêm recebendo nas últimas décadas”. Nesse contexto, consideram que a EA não significa somente explicar aos alunos como funcionam os ciclos naturais, ou simplesmente incentivá-los a amar e respeitar as plantas, os animais, aves e os rios. É muito mais que isso, é preciso desenvolver nos alunos um trabalho de conscientização⁶, de forma que estes sensibilizem os adultos para uma mudança de atitude em relação às questões ambientais:

Aliados a essa situação, a educação ambiental não pode limitar-se a ensinar aos alunos somente os mecanismos da natureza. É preciso passar para as crianças o incentivo, a divulgação, a informação, o conhecimento de formas alternativas para desenvolver um trabalho de conscientização das mesmas, acreditando que é a partir delas que se poderá sensibilizar o adulto para uma mudança de atitude frente aos problemas abusivos dentro da comunidade local. Devemos despertar a consciência das crianças e jovens, informando-os sobre a importância da educação ambiental em diversas escalas, desde o atendimento a situações locais, regionais e até globais (SANTOS; ROSA, 2009, p. 257).

Desde então, a EA surge como proposta para a construção de um meio ambiente saudável e sustentável, em um contexto em que se reduz gradativamente as dimensões políticas das questões ambientais. Por meio da educação, é possível uma conscientização e a mudança de postura dos indivíduos, que passam a assumir para si a responsabilidade sobre a preservação dos recursos naturais do planeta.

Segundo Ramos (2001), a EA surge como elemento essencial para transformar as relações do homem com o meio ambiente:

[...] A ação individual foi valorizada, as preocupações ambientais da esfera pública para a esfera subjetiva, para o indivíduo, recaindo-se numa visão simplista, na medida em que o discurso do “sobrevivencialismo” reduz a dimensão política das questões ambientais e procura identificar na ação isolada dos indivíduos as causas da degradação ambiental. E, neste caso, acredita-se que o indivíduo degrada porque ignora e a educação, mais especificamente a educação ambiental, surge como elemento essencial para resolver este impasse. Ou seja, ela deve ser capaz de transformar as relações do homem com o ambiente, entre o indivíduo e a natureza (RAMOS, 2001, p. 206).

Diante disso, em âmbito nacional, a EA passa a ser amparada pelas legislações educacionais e ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino, visando a

⁶ Conscientização consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 15).

conscientização pública para a conservação do ambiente. Nesse sentido, no próximo item discutir-se-á a legitimação da EA pela LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual estabelece que os currículos do Ensino Fundamental e Médio incluam a EA de forma integrada aos conteúdos obrigatórios, desenvolvendo assim, uma maior compreensão acerca das questões ambientais.

1.2 A EA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996)

Os primeiros debates para a criação da LDB (Lei nº 9.394/1996) começaram antes da homologação da Constituição Federal de 1988. Diferentemente das leis educacionais anteriores, a LDB teve a particularidade de ter sido criada pela sociedade civil, de um movimento de educadores. Foi gestada em um contexto político socioeconômico muito conturbado, em que o país estava em transição entre a Ditadura Civil-Militar e a redemocratização, e a sociedade se mobilizava para a sua reorganização.

Assim sendo, a LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, com base nos princípios da Constituição Federal de 1988, tem por objetivo definir e regularizar o sistema brasileiro de educação, estabelecendo que:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 8).

De acordo com Saviani (2016), diferentemente das versões anteriores, a atual LDB não teve origem no Poder Executivo e sim, por iniciativa da comunidade educacional, que se encontrava mobilizada para assegurar suas propostas para a organização da educação.

Saviani (2016) aponta que após sua aprovação em 1996, a LDB sofreu muitas modificações, decorrentes de trinta e nove leis aprovadas entre 1997 e 2015. Entre elas destaca-se a inclusão da EA, ocorrida somente em 2012, por meio da Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil.

Nesse contexto, a normatização da EA na LDB se dá pela Lei nº 6.938/1981 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação; pela Lei Federal nº 9.795/1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; e pelo Parecer CNE/CP nº 14/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Contudo, podemos perceber que existem poucas menções a respeito da EA na LDB. O termo aparece no parágrafo 7º, do artigo 26, destacando que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem incluir a EA de forma integrada aos conteúdos obrigatórios:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19);

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput (BRASIL, 1996, p. 20).

Outra referência em relação à temática é feita no inciso II, do artigo 32, o qual descreve que o Ensino Fundamental obrigatório deverá promover o desenvolvimento da compreensão ambiental natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996, p. 50).

Confirmando a menção superficial dada à EA na LDB, Moura e Hirata (2013) argumentam:

[...] A Lei Federal nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não faz referência direta à EA, apenas orienta que na formação básica do cidadão deve assegurar-se a compreensão do ambiente natural e social, nos currículos devem ser contemplados saberes do mundo físico e natural e na Educação Superior deve-se valorizar o conhecimento do ser humano e do meio vivido (MOURA; HIRATA, 2013, p. 6-7).

Seguindo os preceitos da Constituição Federal de 1988, a LDB assegura a inserção da EA nos currículos escolares, de forma integrada aos conteúdos e na sua parte diversificada. Tal inserção busca promover nos educandos, especialmente aqueles habitantes das áreas urbanas, o desenvolvimento da compreensão ambiental natural. Sobre isso, Cavalcanti (1999, p. 52) escreve: “as cidades [...] são hoje *locus* de alguns dos problemas ambientais mais graves e vitais, e requerem soluções sempre imediatas, pois na maioria das vezes afetam a vida cotidiana dos habitantes”.

A partir da consolidação da LDB, coube à União, em parceria com estados, Distrito Federal e os municípios, o estabelecimento de diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, como forma de nortear os currículos e os seus conteúdos

mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Dessa forma, destacamos no próximo item as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que surgem como importante mecanismo de avanço da EA no contexto educacional, permitindo seu desenvolvimento como uma prática educativa integrada aos conteúdos.

1.3 A importância das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) para o desenvolvimento da EA

A LDB estabelece em seu inciso IV, do artigo 9º, que a União, em colaboração com estados, municípios e Distrito Federal deveria elaborar diretrizes para cada etapa da Educação Básica de “modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996). A partir daí, entre 1988 e 2000, os antigos “Currículos Mínimos”⁷, criados nos governos da Ditadura Civil-Militar para solucionar o problema da demanda crescente de novos professores, foram substituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs foram criadas no intuito de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Santos e Pereira (2016) definem as diretrizes como sendo:

[...] normas obrigatórias para orientar o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, bem como preconizaram que os currículos escolares deveriam ter uma parte comum e uma parte diversificada. Elas definiram, na parte comum, os conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade da educação básica, em termos de áreas de estudos ou disciplinas a serem trabalhadas, além de apresentarem objetivos e propósitos mais gerais da educação e de mostrarem os valores e os comportamentos a serem alcançados (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 283).

Para Santos e Pereira (2016), as diretrizes são orientações gerais para cada etapa da Educação Básica, definindo as áreas de ensino ou disciplinas a serem trabalhadas na educação básica, na parte comum do currículo, além da interdisciplinaridade⁸ e a transversalidade.

Com a inserção do Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, além de várias outras modificações, as

⁷ A Lei nº 5.540/68, no artigo 26, definiu que “o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.” (BRASIL, 1968).

⁸ A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (BRASIL, 2013).

diretrizes anteriores ficaram defasadas, havendo a necessidade de atualização para as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). Estas mudanças expandiram consideravelmente os direitos à educação de crianças e adolescentes, e de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar.

Outrossim, as Novas DCNs também integram as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Isto posto, além de permear todas as etapas da Educação Básica, as DCNs ainda reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental:

[...] estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013 p. 4).

Assim como outros temas relevantes para o processo educacional, a EA ganha outra dimensão com a promulgação das DCNs. O documento oficial determina que os sistemas de ensino viabilizem a aplicação da EA de forma interdisciplinar em todos os níveis escolares.

Dessa maneira, as DCNs (BRASIL, 2013) possibilitam a formação de sujeitos comprometidos com valores e atitudes compatíveis com a integração entre seres humanos e o meio ambiente:

[...] a necessidade de definição de DCNs para a Educação Básica é justificada pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013, p. 7).

Nesse contexto, de acordo com a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, as DCNs apresentam como aportes necessários para a melhoria dos sistemas de educação, os seguintes objetivos:

Art. 2º. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica têm por objetivos (BRASIL, 2013, p. 63):

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em

orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
 II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
 III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (Ibid, p. 63).

Nesse sentido, as DCNs para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formulam as suas orientações e asseguram a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico.

De acordo com as DCNs, no Ensino Fundamental há a ampliação e intensificação do processo educacional, bem como compreensão das questões ambientais, conforme destacado no trecho abaixo:

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental [...] ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educacional (BRASIL, 2013, p. 70).

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamentam a sociedade (Ibid, p. 70).

As DCNs apontam que os sistemas de ensino e as escolas adotarão como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas os princípios: éticos, políticos e estéticos, descritos a seguir (BRASIL, 2013, p. 107-108):

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que

apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

No que diz respeito à EA, embora as DCNs determinem que as instituições de ensino desenvolvam políticas educativas e ações pedagógicas no sentido de preservar e respeitar os recursos naturais, observa-se, na prática, que ainda é necessário maior envolvimento e compreensão por parte das escolas e professores quanto à sua aplicação interdisciplinar.

Nesse contexto, o documento oficial esclarece, assim como a LDB, que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como a esfera individual. Entre eles, a preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei Federal nº 9.795/1999).

Dessa maneira, além de formular orientações que assegurem a integração curricular, as DCNs reforçam e legitimam a obrigatoriedade de introdução da EA em todos os níveis da Educação Básica. Um dos mecanismos de inserção foi a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), que se apresenta como um componente essencial para a construção de valores, habilidades e competências para a preservação ambiental na Educação Básica.

1.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA)

A proposta para a criação das DCNEA foi elaborada pela Coordenação Geral de Educação Ambiental da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), tendo resultado de contribuições colhidas, desde 2005, dos sistemas de ensino, da sociedade civil, de diferentes instâncias do MEC e de vários eventos.

Criada em 2004 com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, a SECADI teve sua extinção decretada no governo do presidente Michel Temer, em 2016. Segundo Dornelles e Wenetz (2019), sua extinção foi mantida em 2019 pelo atual governo do presidente Jair Bolsonaro, pactuada pelo governo Temer.

Tais mudanças constituem um retrocesso das políticas educacionais brasileiras para as temáticas envolvendo a EA, direitos humanos, as relações étnico-raciais, e o ensino que leva em consideração a diversidade, demonstrando o alinhamento do atual governo com os anseios de organismos financeiros internacionais, que têm como interesse um modelo de educação voltado para o mercado, e de trabalhadores cada vez mais desinformados.

Nesse contexto, as DCNEA, elaboradas em 2012 pela SECADI, oferecem orientações claras de como devem ser conduzidas as ações educacionais na Educação Básica em relação à EA.

As DCNEA reforçam que o reconhecimento do papel transformador da EA torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial, onde se evidenciam as preocupações com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais.

Nesse sentido, nas DCNEA, a EA apresenta os seguintes objetivos:

- 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 com a proteção do meio ambiente natural e construído;
- não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; desse modo, deve assumir, na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica;
- deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino;
- deve ser integradora, em suas múltiplas e complexas relações, como um processo contínuo de aprendizagem das questões referentes ao espaço de interações multidimensionais, seja biológica, física, social, econômica, política e cultural. Ela propicia mudança de visão e de comportamento mediante conhecimentos, valores e habilidades que são necessários para a sustentabilidade, protegendo o meio ambiente para as gerações presentes e futuras.

Considerando o que está posto nos documentos educacionais oficiais, a educação

escolar é um espaço que ressignifica e recria a cultura herdada, valorizando raízes próprias de diferentes regiões do país. A EA exige uma superação do rito escolar, promovendo práticas pedagógicas interdisciplinares:

Para que os estudantes constituam uma visão da globalidade e compreendam o meio ambiente em todas suas dimensões, a prática pedagógica da Educação Ambiental deve ter uma abordagem complexa e interdisciplinar. Daí decorre a tarefa não habitual, mas a ser perseguida, de estruturação institucional da escola e de organização curricular que, mediante a transversalidade, supere a visão fragmentada do conhecimento e amplie os horizontes de cada área do saber (BRASIL, 2013, p. 523).

Concomitantemente, para que os projetos de EA aconteçam de maneira mais efetiva nas escolas, é muito importante que se desenvolva o ensino interdisciplinar e que as práticas sejam ampliadas e contextualizadas com questões globais que envolvam a sustentabilidade. Segundo Cavalcanti (2012), há a necessidade de se trabalhar com os conteúdos sistematizados de forma crítica, criativa, questionadora, buscando favorecer sua interação e seu confronto com outros saberes.

Reconhecendo seu papel transformador, a contribuição para que as instituições de ensino realizem a adequação dos seus tempos, espaços e currículos, deve ocorrer através de Diretrizes Nacionais específicas para a EA:

Em decorrência, há necessidade de, na forma de Diretrizes Nacionais, fortalecer as orientações para o seu trato transversal e integrado nas diferentes fases, etapas, níveis e modalidades da Educação, tanto a Básica quanto a Superior, uma vez que a Lei é clara ao determinar que a Educação Ambiental esteja presente em todas. É essencial que estas Diretrizes estabeleçam as orientações nacionais do dever atribuído constitucionalmente ao Estado de promover a Educação Ambiental na Educação Básica e na Superior, e no dever legal de contribuir para a Política Nacional do Meio Ambiente, bem como, especificamente, para implementar a Política Nacional de Educação Ambiental, para que a formação cidadã incorpore o conhecimento e a participação ativa na defesa da sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 524).

Nesse sentido, o documento determina que os sistemas e instituições de ensino devem assumir princípios e objetivos da EA na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Planos de Cursos (PC), nos materiais didáticos e pedagógicos, na gestão, bem como nos sistemas de avaliação institucional e de desempenho escolar.

Para atingir esses objetivos, Silva e Bezerra (2016) enfatizam o papel fundamental do

professor como mediador desse processo:

Ações como sensibilização, plantio de árvores, desenvolvimento de ações e práticas lúdicas, segregação correta de resíduos da prática escolar, todas voltadas para a preservação do meio ambiente devem ser realizadas de modo contínuo dentro da escola, com reflexo imediato no contexto social (SILVA; BEZERRA, 2016, p. 169).

As Diretrizes determinam ainda que os Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios devem estabelecer normas complementares para seus sistemas, para que se torne efetiva a EA em todas as fases, etapas, modalidades e níveis de ensino sob sua jurisdição.

A partir dessa análise é possível reconhecer o importante papel das DCNEA para a efetiva aplicação da EA nas escolas de Educação Básica. É fato que as legislações avançaram muito para a aplicação e desenvolvimento da temática ambiental nas instituições de ensino. Contudo, ainda é preciso oferecer meios para que professores e escolas possam desenvolver esse trabalho.

Nesse contexto, após as DCNs foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Dada a importância da temática ambiental, foi criado o “PCN: Tema Transversal Meio Ambiente”, com o objetivo de subsidiar e nortear o desenvolvimento da EA por instituições de ensino e professores, buscando a formação de cidadãos conscientes e aptos para atuar na realidade socioambiental.

1.4 O PCN: Tema Transversal Meio Ambiente

O tema Meio Ambiente, tratado no terceiro volume dos PCNs para o Ensino Fundamental, evidencia a urgência em solucionar os problemas ambientais, tornando clara a necessidade da inserção do tema Meio Ambiente no currículo escolar, incluindo as questões ambientais como tema transversal e permeando toda a prática educacional.

O documento divide-se em duas partes, sendo que a primeira aborda a questão ambiental a partir de um breve histórico e discorre sobre o reconhecimento da existência de uma crise ambiental que muito se confunde com um questionamento do próprio modelo civilizatório atual, apontando para a necessidade da busca de novos valores e atitudes no relacionamento com o meio em que vivemos. Enfatiza, assim, a urgência da implantação de

um trabalho de EA que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática.

Na segunda parte são apresentados os conteúdos, os critérios adotados para sua seleção, e a forma como eles devem ser tratados para atingir os objetivos desejados no Ensino Fundamental II. Ao final do documento são apresentados três anexos, os quais se referem às conferências internacionais que debateram as questões ambientais e deram origem à EA.

A primeira parte do PCN: Tema Transversal Meio Ambiente (1988), intitulada “A questão ambiental”, ressalta as evidências do modelo civilizatório imposto nos últimos séculos, alicerçado na industrialização, com sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades. Tal modelo disseminou na civilização ocidental as interações Sociedade-Natureza adequadas às relações de mercado.

Essa relação homem-natureza resulta de uma demanda global de recursos naturais, derivado de uma formação econômica cuja base é a produção de consumo em larga escala:

A lógica, associada a essa formação, que rege o processo de exploração da natureza hoje, é responsável por boa parte da destruição dos recursos naturais e é criadora de necessidades que exigem, para a sua própria manutenção, um crescimento sem fim das demandas quantitativas e qualitativas desses recursos. As relações político-econômicas que permitem a continuidade dessa formação econômica e sua expansão resultam na exploração desenfreada de recursos naturais, especialmente pelas populações carentes de países subdesenvolvidos como o Brasil. É o caso, por exemplo, das populações que comercializam madeira da Amazônia, nem sempre de forma legal, ou dos indígenas do sul da Bahia que queimam suas matas para vender carvão vegetal (BRASIL, 1998, p. 173).

Ao relatar as transformações ambientais no cenário brasileiro, Christofolletti (1995) aponta que a partir do século XX, o aumento populacional e o modelo de sociedade de consumo imposto foi o responsável pelas mudanças ambientais.

Em consonância com essas afirmações, o PCN: Tema Transversal Meio Ambiente, evidencia que os problemas ambientais atuais são oriundos do atual modelo econômico que estimula um intenso consumo e que condena a vida na Terra a uma rápida destruição. O documento ainda propõe a busca por um novo modelo de organização da sociedade com vistas ao desenvolvimento sustentável:

De fato, o que se tem de questionar vai além da simples ação de reciclar, reaproveitar, ou, ainda, reduzir o desperdício de recursos, estratégias que não

fogem, por si, da lógica desenvolvimentista. É preciso apontar para outras relações sociais, outros modos de vida, ou seja, rediscutir os elementos que dão embasamento a essa lógica. A forma de organização das sociedades modernas constitui-se no maior problema para a busca da sustentabilidade (e estão embutidas aqui as profundas diferenças entre países centrais e periféricos do mundo). A crise ecológica — a primeira grande crise planetária da história da humanidade — tem dimensão tal que, a despeito das dificuldades, e até impossibilidade de promover o desenvolvimento sustentável, essas sociedades se vêem forçadas a desenvolver pesquisas e efetivar ações, mesmo que em pequena escala, para garantir minimamente a qualidade de vida no planeta. No interior dessas relações mundiais, porém, somente ações atenuantes têm sido possíveis, pois a garantia efetiva da sustentabilidade exige uma profunda transformação da sociedade (e do sistema econômico do capitalismo industrial), substituindo radicalmente os modelos de produção da subsistência, do saber, de desenvolvimento tecnológico e da distribuição dos bens (BRASIL, 1998, p. 178).

Enfatizando a implantação de trabalhos em EA e do processo educacional, o documento descreve que a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Para isso, é necessário muito mais do que informações e conceitos, mas que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos.

A segunda parte, intitulada “Conteúdos de Meio Ambiente para Terceiro e Quarto Ciclos”, correspondente ao Ensino Fundamental II, descreve que o trabalho pedagógico com a questão ambiental centra-se no desenvolvimento de atitudes e posturas éticas, e no domínio de procedimentos, mais do que na aprendizagem estrita de conceitos.

Considerando a importância do PCN: Tema Transversal Meio Ambiente para nortear o ensinar e o aprender de escolas e professores no desenvolvimento da EA, destacam-se os conteúdos e temas propostos em suas duas partes (Quadro 1):

Quadro 1 – PCN: Tema Transversal Meio Ambiente

PRIMEIRA PARTE	
A QUESTÃO AMBIENTAL	
TEMAS	OBJETIVOS
Crise ambiental ou crise civilizatória?	Compreender que os problemas ambientais são consequências do atual modelo de civilização, e que a superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores.

A educação como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental	Compreender, a partir de recomendações de reuniões internacionais, a importância da necessidade de investir em mudanças de mentalidade, educando os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro.
Alguns pontos polêmicos no debate ambiental	Discutir sobre os debates ambientais, que tem levado, em muitos casos, à formação de alguns preconceitos e a veiculação de imagens distorcidas sobre as questões relativas ao meio ambiente.
Ensinar e aprender em Educação Ambiental	Esclarecer que a função da escola é garantir um ambiente escolar saudável e coerente para o aprendizado. No que se refere à área ambiental, há muitas informações, valores e procedimentos pelo que se faz e se diz em casa, que poderão ser trazidos e debatidos na escola, estabelecendo as relações entre os dois universos.
As esferas global e local	Compreender que a perspectiva ambiental deve remeter os alunos à reflexão sobre os problemas que afetam sua vida, a de sua comunidade, a de seu país e a do planeta. Trabalhar com a realidade imediata dos alunos, valorizando e incentivando o interesse pelo que a transcende, amplia e até mesmo pode explicá-la, em um contexto mais amplo, como o mercado mundial.
A relação entre a comunidade e a escola	Promover a interação entre toda a comunidade escolar sobre o trabalho com o Meio Ambiente, sobre os objetivos que se pretende atingir e sobre as formas de conseguir isso, esclarecendo o papel de cada um nessa tarefa. Sendo a escola uma instituição social que exerce intervenção na realidade, o trabalho com o tema Meio Ambiente deve estar relacionado com instituições vizinhas e com a comunidade, construindo conhecimentos e soluções para todos.
Superar a fragmentação do saber nas situações de ensino	Superar a fragmentação da grade curricular em várias disciplinas no Ensino Fundamental II. A fragmentação dificulta a obtenção de uma visão global da realidade, sendo necessária a formulação de um Projeto Educacional da escola, com atividades que promovam um trabalho mais integrado e com maior envolvimento dos alunos. Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige.
A necessidade de transversalização do tema nas áreas	Destacar que nos PCNs os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, em uma relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa, criando uma visão global da questão ambiental. Nesse sentido, cada professor dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais.
Objetivos gerais para o Ensino Fundamental	Considerando a importância da temática ambiental, a escola deverá, ao longo de todo o Ensino Fundamental, oferecer meios efetivos para cada aluno compreender os fatos naturais e humanos referentes a essa temática, contribuindo

	para que ao final do Ensino Fundamental sejam capazes de adotar posturas na escola, em sua casa e em sua comunidade que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis.
SEGUNDA PARTE	
CONTEÚDOS DE MEIO AMBIENTE PARA TERCEIRO E QUARTO CICLOS (ENSINO FUNDAMENTAL II)	
TEMAS	OBJETIVOS
Critérios de seleção e organização dos conteúdos	Diante da complexidade da temática ambiental e a diversidade da realidade brasileira, é importante que se garanta aos alunos aprendizagem que lhes possibilite posicionar-se em relação às questões ambientais nas suas diferentes realidades particulares e atuar na melhoria da sua qualidade de vida. Seleção de conteúdos que abrangem questões amplas e também possibilitem a valorização e a atenção às especificidades regionais. Seleção de conteúdos em três blocos/eixos: a) A natureza “cíclica” da Natureza; b) Sociedade e meio ambiente; c) Manejo e conservação ambiental.
BLOCOS/EIXOS DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS
A natureza “cíclica” da Natureza	Permitir ao aluno compreender que os processos da natureza não são estanques, nem no tempo nem no espaço. Pelo contrário, há sempre vários fluxos de transformações, com a reincorporação de materiais a novos seres vivos, com a modificação de energias na suas diferentes formas, enfim, com interações que engendram mudanças no mundo.
Sociedade e Meio Ambiente	Problematizar as relações sociais e da sociedade com a natureza, ressaltando a importância de que os alunos venham a entender a dimensão local como uma materialização dessas relações. Ao incluir nesse estudo os interesses de grupos, os conflitos sociais e os aspectos econômicos no interior dos quais foram definidas e implementadas essas atuações, possibilita-se aos alunos ampliar seu universo de compreensão sobre cada forma específica de intervenção ambiental. Compreender as questões ambientais para construção de futuras formas de atuação com relação à natureza, tendo em vista a superação dos problemas atuais.
Manejo e Conservação Ambiental	Diante das muitas interferências danosas para a manutenção do equilíbrio ambiental e para a sobrevivência dos seres humanos, faz-se necessário avançar a concepção de sustentabilidade ecológica na orientação de práticas de intervenção e manejo. Apresentar ideias de preservação e conservação, que partem do princípio de que a natureza não pode ser pensada apenas como recurso para avaliar e escolher corretamente as técnicas a serem utilizadas.

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Fundamental (1997)
Organizador: MARIANO, R.S., 2019.

Os debates sobre a inclusão ou não da EA como disciplina no Ensino Fundamental e Médio acontecem desde o início da década de 1980, na qual os educadores ambientais

rejeitavam a inclusão de uma disciplina de EA no currículo formal, argumentando que isso reproduziria o modelo disciplinar tradicional.

Segundo Carvalho (2001), esse pensamento levou à inclusão da temática ambiental como conteúdo transversal a ser somado às disciplinas tradicionais:

Desse modo, foi se formando um consenso de que a temática ambiental não era um conteúdo a ser somado às disciplinas curriculares tradicionais, mas deveria atravessar todas as áreas do conhecimento que compõem o núcleo comum do ensino formal. Nessa perspectiva, o meio ambiente, visto como um fenômeno complexo, só poderia ser compreendido de uma forma holística, integrada e sistêmica. Afirma-se, assim, a ideia de transversalidade do saber ambiental (CARVALHO, 2001, p. 322).

Nesse sentido, Carvalho (2001) afirma que foi nessa “temática transversal” que a EA foi recomendada no documento de política do MEC para sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Consequentemente, a condição de transversalidade dada à EA nos PCNs ocasiona todas as dificuldades de sua assimilação pela educação formal, conforme destaca Carvalho (2001):

A ideia de transversalidade como traço distintivo da EA implica na difícil tarefa de afirmar a especificidade desde uma perspectiva generalista e interdisciplinar. Ao diferenciar-se da educação tradicional e apresentar-se como um saber transversal, a EA arca com todas as dificuldades de sua assimilação pela educação formal, estruturada disciplinarmente. Como consequência [...] toda a atividade de EA no Ensino Fundamental tem se dado através de projetos pontuais e extracurriculares, por iniciativas de professores e/ou das direções da escola, caracterizando uma dinâmica voluntarista e periférica ao sistema escolar (CARVALHO, 2001, p. 323).

Embora as temáticas propostas no PCN: Tema Transversal Meio Ambiente recomendem a superação das dificuldades encontradas pela fragmentação das disciplinas e a própria transversalidade da EA, é oportuno destacar as dificuldades encontradas pelos professores que se interessam em trabalhar com a temática ambiental. A obrigação de aplicar os conteúdos planejados para o ano letivo de cada disciplina praticamente não deixa espaços para o desenvolvimento da EA. Quando isso ocorre, as temáticas ambientais são desenvolvidas por alguns professores, especialmente através de textos ou conteúdos propostos nos livros didáticos de Geografia, Ciências e História.

Nesse contexto, apesar de todas as dificuldades encontradas pelos professores que se interessam em trabalhar com a temática ambiental, são pertinentes as recomendações do PCN: Tema Transversal Meio Ambiente, ao enfatizar que esse trabalho deve-se pautar em situações vividas na realidade dos problemas, buscando desenvolver capacidades ligadas à participação, à co-responsabilidade e à solidariedade, pois são situações reais que podem ser vividas pelos alunos:

Assim, fazem parte dos conteúdos desde formas de manutenção da limpeza do ambiente escolar (jogar lixo nos cestos, cuidar das plantas da escola, manter o banheiro limpo), práticas orgânicas na agricultura, formas de evitar o desperdício, até como elaborar e participar de uma campanha ou saber dispor dos serviços existentes relacionados com as questões ambientais (por exemplo, os órgãos ligados à prefeitura ou as organizações não-governamentais que desenvolvem trabalhos, exposições oferecem serviços à população, possuem material e informações de interesse da escola, dos alunos e das famílias etc.) (BRASIL, 1998, p. 201-202).

Dessa maneira, o PCN: Tema Transversal Meio Ambiente orienta para a importância de possibilitar aos alunos o reconhecimento de fatores que produzam o bem-estar ao conjunto da população; ajudá-los a desenvolver um espírito de crítica às induções ao consumismo e o senso de responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo que respeite o ambiente e as pessoas de sua comunidade.

Para Loureiro (2007), o desenvolvimento de uma EA crítica rompe com uma tendência reducionista que ainda é muito praticada nas escolas, onde caberia o ensino de conteúdos e conhecimentos biológicos, destacadamente os de cunho ecológico, a transmissão de condutas ecologicamente corretas e a sensibilização individual para a beleza da natureza, levando-nos a mudar de comportamento:

[...] Esta, que aparentemente se mostra uma posição interessante, ignora os intrincados processos de aprendizagem e a necessidade social de se mudar atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos. Acaba, assim, por não associar as condições históricas à nossa ação individual em sociedade e deixa de problematizar o fato de que nem sempre é possível fazer aquilo que queremos fazer, tendo ou não consciência das implicações. A educação ambiental crítica, portanto, rompe com tal tendência, pois esta é, em última instância, reprodutivista das relações de poder existentes – algo muito agradável a setores que querem que tudo mude para permanecer como está, desde que os riscos de colapso ecossistêmico e degradação das condições de vida no planeta sejam minimizados ou empurrados para frente (LOUREIRO, 2007, p. 67).

Nesse sentido, a EA crítica promove uma ruptura com o modelo de educação direcionada para atender os interesses dos setores dominantes. Loureiro (2007, p. 70) aponta que o cerne da EA crítica “é a problematização da realidade, de nossos valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas”.

A análise do PCN: Tema Transversal Meio Ambiente permite verificar que a seleção de conteúdos visa contemplar a complexidade da temática ambiental e a diversidade da realidade brasileira. Dessa forma, observa-se que esta seleção foi realizada de modo a elencar questões amplas e também de possibilitar a valorização e a atenção às especificidades regionais.

Diante disso, o PCN: Tema Transversal Meio Ambiente, destaca os conteúdos que:

1. contribuam com a conscientização de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados mediante uma postura participativa;
2. proporcionem possibilidades de sensibilização e motivação para um envolvimento afetivo;
3. possibilitem o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem de procedimentos e valores fundamentais para o exercício pleno da cidadania, ressaltando-se a participação no gerenciamento do ambiente;
4. contribuam para uma visão integrada da realidade, desvendando as interdependências entre a dinâmica ambiental local e a planetária, desnudando as implicações e causas dos problemas ambientais;
5. sejam relevantes na problemática ambiental do Brasil;
6. sejam compatíveis com os conteúdos trabalhados pelas áreas nesses ciclos, possibilitando a transversalização;
7. sejam condizentes com a expectativa de aprendizagem nesse nível de escolaridade.

Assim sendo, a partir desses critérios foram eleitos conteúdos suficientemente abrangentes para possibilitar aos professores trabalhá-los de acordo com a especificidade local, sem perder de vista as questões globais e a ampliação de conhecimento de outras realidades.

Esses conteúdos foram reunidos em três blocos/eixos:

1. A natureza “cíclica” da Natureza

2. Sociedade e Meio Ambiente
3. Manejo e Conservação Ambiental

O primeiro bloco apresenta conteúdos que possibilitam ampliar e aprofundar o conhecimento da dinâmica das interações ocorridas na Natureza, compreendendo que existem vários fluxos de transformações.

O segundo bloco trata de aspectos mais abrangentes da relação Sociedade-Natureza, enfatizando as diferentes formas e consequências ambientais da organização dos espaços pelos seres humanos.

O último bloco trata mais especificamente das possibilidades, positivas e negativas, de interferências dos seres humanos sobre o ambiente, apontando suas consequências. Busca discutir algumas formas adequadas de intervenção humana para equacionar melhor os seus impactos.

Todos os conteúdos tratados nos blocos/eixos são sistematicamente descritos no PCN: Tema Transversal Meio Ambiente, explicitando a importância do desenvolvimento da temática ambiental no Ensino Fundamental II sob vários aspectos.

Concordando com Rosa (2008), as profundas mudanças e transformações dos elementos geográficos são reflexos do modo de produção capitalista existente. Dessa forma, além de nortear os currículos, auxiliando escolas e professores, a temática ambiental proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental II denota a urgente necessidade de ações que busquem refletir sobre o atual modo de produção capitalista, por meio da educação, com vistas à preservação ambiental.

1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Ensino Fundamental II e EA

A LDB reforça a necessidade de propiciar a todos a formação básica comum, pressupondo a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Para isso, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando, desse modo, o princípio da base nacional comum, os PCNs, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática.

Dessa maneira, os PCNs (BRASIL, 1998) surgem como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. Diante do reconhecimento da

complexidade da prática educativa, sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros.

Nesse contexto, por sua natureza aberta os PCNs são documentos que configuram uma proposta flexível para a transformação da realidade educacional brasileira:

Configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1998, p. 50).

Nesse sentido, os PCNs para o Ensino Fundamental II, originalmente denominados “Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental”, são compostos por dez volumes, organizados da seguinte maneira:

- Um documento Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- Oito documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira;
- Três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o volume I traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no volume II encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, e no volume III, os de Meio Ambiente e Saúde.

Concomitantemente, os PCNs (1998) indicam como objetivos do Ensino Fundamental II que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Entre os objetivos supracitados, destaca-se a importância conferida à temática ambiental, pois a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a melhoria do meio ambiente é fundamental para o futuro da humanidade.

A temática ambiental deve ser amplamente trabalhada com os alunos, refletindo sua grande importância nos dias atuais. Concordando com Callai (1997):

A questão ambiental é sem dúvida um tema significativo para a vida atual e o nosso futuro [...] Este tema deve colocar à disposição dos alunos informações e instrumentos que lhes deem a possibilidade de conhecer as questões ambientais e posicionar-se a respeito. São questões relacionadas com uma visão integrada da realidade, sob a perspectiva socioambiental e que possam ser reconhecidas como importantes no cuidado e no trato com a natureza (CALLAI, 1997, p. 14-15).

Segundo o PCN: Tema Transversal Meio Ambiente (1997), a inclusão da questão ambiental como tema transversal, remete à urgência de implantação do trabalho com a Educação Ambiental:

A solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade [...] Por essas razões, vê-se a importância de incluir o Meio Ambiente nos currículos escolares como tema transversal, permeando a prática educacional. [...] Enfatiza, assim, a urgência da implantação de um trabalho de Educação Ambiental que contemple as questões da vida cotidiana do cidadão e discuta algumas visões polêmicas sobre essa temática (BRASIL, 1997, p. 169).

Contextualizando, compreendemos que o Tema Transversal Meio Ambiente está diretamente ligado à prática da EA, podendo ser atribuída à mesma o *status* de Tema Transversal. Nesse sentido, cada professor pode contribuir explicitando os vínculos de sua área com as questões ambientais.

Reforçando a ideia de transversalização, DCNs e PCNs orientam para a necessidade de articulação e integração dos conteúdos, conduzindo os alunos a comportamentos responsáveis e solidários em relação ao meio ambiente:

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integrada, tal como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e

preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (BRASIL, 2013, p.115).

Segundo Cavalcanti (1998), as proposições trazidas pelos PCNs, através dos Temas Transversais, consideram a importância de se tratar temas significativos para a realidade social no âmbito da escola, superando o isolamento das disciplinas.

Para Rodrigues (2016), os Temas Transversais são temáticas importantes nos PCNs, que devem ser trabalhados de forma articulada entre os conteúdos:

Os Temas Transversais são temáticas incorporadas nos PCN, que devem ser trabalhadas em todas as disciplinas do currículo, não se caracterizando como disciplina específica, mas articulando saberes acadêmicos e do senso comum dentro daquelas já existentes. Tais temas envolvem assuntos relevantes para a sociedade e foram escolhidos baseados nos seguintes critérios: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem e favorecer a compreensão da realidade e a participação social (RODRIGUES, 2016, p. 21).

Embora a condição de transversalidade da EA nos PCNs apresente-se como proposta dos próprios educadores ambientais, esta ainda enfrenta o dilema de não ocupar um lugar definitivo nas disciplinas e conteúdos programáticos do PPP das escolas. Sobre isso, Carvalho (2005) argumenta:

Contudo, ainda que a transversalidade venha em consonância com as propostas elaboradas desde longa data pelo próprio campo dos educadores ambientais e tenha sido incorporada pelos parâmetros, restam muitos questionamentos, tais como: afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade? Para a EA, constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino (CARVALHO, 2005, p. 12).

A partir dessas considerações, verificamos que a EA está integrada na proposta dos PCNs como Tema Transversal, permeando diferentes áreas, objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Nesse sentido, no intuito de verificar como a EA está inserida nos PCNs das áreas de conhecimento, serão discutidos a seguir, os conteúdos dos PCNs da área da Geografia para o Ensino Fundamental II (terceiro e quarto ciclos).

1.5.1 Os PCNs de Geografia e a EA para o Ensino Fundamental II

A Geografia, na proposta dos PCNs, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do Ensino Fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

O documento está dividido em duas partes, sendo que a primeira contém uma contextualização da área no Ensino Fundamental, descrevendo a trajetória da Geografia, como ciência e como disciplina escolar, mostrando suas tendências atuais e sua importância na formação do cidadão. Apontam-se os objetivos, conceitos básicos, os procedimentos, as atitudes e os critérios de avaliação a serem ensinados, para que os alunos se aproximem e compreendam a dinâmica desta área de conhecimento em termos de suas teorias e explicações.

Na segunda parte, encontram-se orientações para o trabalho com a área no Ensino Fundamental, apresentando objetivos, eixos temáticos e conteúdos e critérios de avaliação. Ao final, o documento traz uma série de indicações sobre a organização do trabalho escolar do ponto de vista didático e metodológico. Nas orientações didáticas, são apresentadas sugestões de recursos que podem ser utilizados pelo professor no planejamento de suas aulas e na definição das atividades a serem propostas aos alunos.

Os PCNs sugerem que as seleções dos conteúdos de Geografia devem contemplar temáticas de relevância social, e sua compreensão pelos alunos é essencial para sua formação como cidadãos:

O estudo de Geografia permite que os alunos desenvolvam hábitos e construam valores significativos para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira e mesmo com o mundo, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. Devem permitir, também, o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, povos e etnias, distintos em suas percepções e relações com o espaço, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira (BRASIL, 1998, p. 39).

Para Callai (2010), os PCNs apresentam propostas de conteúdos organizados através de eixos temáticos, que devem ser considerados subsídios teóricos que podem ser entendidos como ponto de partida para o professor trabalhar os conteúdos de Geografia.

Referências curriculares nacionais como os PCNs, estruturaram os conteúdos da Geografia com base em seus conceitos elementares. Conforme destaca Cavalcanti (2010):

O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. Tal entendimento levou a que referências curriculares como os PCNs (1998), diretrizes curriculares estaduais e municipais e livros didáticos (PNLD, 2010), estruturassem seus conteúdos geográficos com base nos conceitos elementares, como paisagem, lugar, território, região e natureza. No entanto, não se indica que esses conceitos sejam transmitidos e reproduzidos pelos alunos. Eles devem ser construídos, elaborados, reelaborados, ampliados, ao longo dos anos do Ensino Fundamental (CAVALCANTI, 2010, p. 8).

Dessa forma, diante da grande diversidade de formas de conhecimento, os conteúdos dos PCNs de Geografia para o Ensino Fundamental II estão organizados em eixos temáticos, temas e itens a partir de problemáticas amplas da Geografia. Os temas sugerem itens que não esgotam possibilidades, deixando opções para o professor incluir mais itens, de acordo com o seu programa de curso, sua realidade local, possibilidades de trabalho, ou desenvolver conteúdos pertinentes à sua região.

Destarte, de acordo com Brasil (1998), para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental II são propostos os seguintes eixos temáticos:

Eixos temáticos propostos para o terceiro ciclo (6º e 7º ano):

1. A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo.
2. O estudo da natureza e sua importância para o homem.
3. O campo e a cidade como formações socioespaciais.
4. A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

Eixos temáticos propostos para o quarto ciclo (8º e 9º ano):

1. A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes.
2. Um só mundo e muitos cenários geográficos.
3. Modernização, modo de vida e problemática ambiental.

Dessa maneira, compreende-se que os eixos temáticos e seus temas têm por objetivo atender as muitas questões atuais, a partir de suas causas e contextos:

Os eixos temáticos e os temas que derivam deles procuram atender as grandes questões da atualidade, tratando-as do ponto de vista de suas contradições e processos. São temáticas fundamentais, em que o local e o global estão intimamente relacionados. Procuram trabalhar com a busca da compreensão da diversidade de paisagens e lugares onde o modo de vida, a cultura e a natureza interagem. Os eixos e temas também propiciam uma profunda reflexão sobre o contexto brasileiro na ordem mundial, mas com suas especificidades (BRASIL, 1998, p. 41).

Nesse sentido, no terceiro ciclo (6º e 7º ano) o estudo da Geografia se relaciona às questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com os indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço. Para isso, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados.

Neste ciclo, a temática ambiental está inserida no Eixo temático 2: “O estudo da natureza e sua importância para o homem”, que destaca a importância do professor explicar sobre as ocorrências de certos fenômenos naturais dos climas, de consequências catastróficas, como furacões, tempestades, tornados, que provocam grandes inundações, fortes nevascas, paralisando cidades. Nessas explicações, o aluno poderá ser levado à compreensão de que não se deve atribuir nenhuma culpa à natureza, mas à decorrência histórica de uma forma de escolha que a sociedade fez quando se estabeleceu nessas localidades.

Dentro do tema “A natureza e as questões socioambientais”, que faz parte do Eixo temático 2, é possível trabalhar com uma grande diversidade de conteúdos da atualidade, interrelacionando os processos de natureza com as problemáticas colocadas para a sociedade do terceiro milênio (BRASIL, 1998):

Pode-se sugerir um trabalho com a sociodiversidade e com o modo como diferentes segmentos sociais convivem com as florestas tropicais. A questão das queimadas, das reservas extrativistas, da sustentabilidade da floresta, dos povos indígenas e seu modo próprio de se relacionar com as florestas são itens que podem ser propostos para esse tema. Saindo do cenário da floresta, as questões do modo de vida urbano, do consumo e do desperdício de energia, o lixo, o saneamento são outras questões que podem ser propostas para este tema. Da cidade para o campo, pode-se estudar como o ambiente vem sendo afetado pelos diferentes modos de produzir no campo. Mostrar e relativizar o grau de interferência ambiental da Revolução Verde, e de outras formas mais adequadas de agricultura. De forma introdutória pode-se discutir quais são os problemas ambientais que a sociedade brasileira

enfrenta e quais aqueles que podem ser identificados, estudados e compreendidos a partir da realidade do aluno. Aqui pode-se introduzir a discussão sobre a participação dos jovens na discussão e defesa do ambiente, qual o significado disso na melhoria da qualidade de vida das pessoas (BRASIL, 1998, p. 64).

Para se trabalhar o tema, os PCNs de Geografia sugerem alguns itens como parâmetros, dentre os quais:

- a floresta tropical vai acabar?;
- as reservas extrativistas e o desenvolvimento sustentável;
- o lixo nas cidades: do consumismo à poluição;
- poluição ambiental e modo de vida urbano;
- poluição ambiental e modo de produzir no campo;
- industrialização, degradação do ambiente e modo de vida;
- problemas ambientais que atingem todo o planeta (o efeito estufa, a destruição da camada de ozônio e a chuva ácida);
- plantar sem degradar: outras formas de produzir no campo;
- modo de vida urbano e qualidade de vida;
- áreas protegidas e espaços livres urbanos;
- o turismo e a degradação do ambiente;
- conservação ambiental, cidadania e pluralidade cultural;
- conhecer a natureza e respeitar suas leis próprias: produzir sem degradar;
- pluralidade cultural e etnociência;
- urbanização e degradação ambiental.

No quarto ciclo (8º e 9º ano) considera-se a possibilidade de trabalhar outros níveis de complexidade teórica e metodológica, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Os temas podem aprofundar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, uma vez que, nesta fase de maturidade, os alunos já percebem e compreendem relações mais complexas do espaço geográfico (BRASIL, 1998).

Neste ciclo, os eixos temáticos são organizados de forma a favorecer a criação de situações de aprendizagem com temáticas que permitam aos adolescentes compreender e relacionar situações entre o local onde vivem com as questões globais. Dessa forma, é possível estudar e analisar a natureza local e suas transformações por meio das técnicas

empregadas no mundo globalizado. Concordando com Milton Santos, “o meio geográfico, que já foi “meio natural” e “meio técnico” é, hoje, tendencialmente, um “meio técnico-científico” (SANTOS, 1994, p. 14).

Segundo Milton Santos (1994), as transformações da natureza são consequências de interferências mundiais, decorrentes da mundialização das economias, onde o Estado tem a função de adequar o meio ambiente para as forças mundializadoras do mercado:

Nos dias de hoje, o capital se difunde mais depressa no campo do que na cidade e a força do mercado regula a atividade a despeito do Estado. E na cidade é apenas o subsistema ligado às novas racionalidades que merece a atenção dos governos, das multinacionais e dos organismos internacionais. O Estado é chamado a adequar o meio ambiente construído para possibilitar a ação global das forças mundializadoras do mercado. Nessas condições, o neoliberalismo não se aplica aos objetos, mas apenas às ações que os objetos inovadores tornam mais fluidas e certeiras (SANTOS, 1994, p. 38).

Nesse sentido, no quarto ciclo, a temática ambiental é destacada no Eixo temático 3: “Modernização, modos de vida e a problemática ambiental”. Esse eixo enfatiza que se polemize a questão dos modos de vida atuais, sejam eles urbanos ou rurais, evidenciando os aspectos sociais, culturais e ambientais comumente percebidos como produtos da modernidade, da evolução da técnica, do acesso e imposição de tecnologias nos diferentes lugares do mundo.

É interessante ressaltar que muitos problemas ambientais também estão globalizados, como o aquecimento global, a contaminação dos oceanos e a perda de biodiversidade. As exportações de produtos tóxicos, o buraco da camada de ozônio e o desmatamento são os mais graves sinais de uma lista crescente de impactos ambientais de escala mundial. É importante também abordar que a sociedade tem reagido de diferentes maneiras. Existem na atualidade grandes grupos ecológicos em defesa dos ecossistemas do planeta cada vez mais se unindo no mundo todo. Os movimentos sociais de luta pela melhoria da qualidade de vida, pelo trabalho, pela moradia, entre outros têm mostrado que questões sociais e ambientais não podem ser tratadas como lutas separadas (BRASIL, 1998, p. 114).

No eixo temático 3 podem ser criadas situações de ensino onde o professor pode buscar a história das relações entre modo de vida e problemas ambientais, buscando desenvolver a conscientização local e global dos problemas ambientais e suas possíveis soluções. Os conteúdos propostos buscam polemizar os modos de vida atuais, evidenciando um mundo de contrastes, de tradições e rupturas.

Nesse aspecto, é importante que os professores trabalhem com essa temática evidenciando como o acesso e a imposição das novas tecnologias ocorre em todo mundo, discutindo com os alunos o papel desempenhado pelas indústrias na padronização dos hábitos de consumo da sociedade capitalista e os graves problemas ambientais decorrentes de sua atuação. Os temas relacionados às questões ambientais no Eixo 3 são: “O Brasil diante das questões ambientais” e “Ambientalismo: pensar e agir”.

O tema “O Brasil diante das questões ambientais” parte da premissa que a sociedade brasileira também debata as questões ambientais que afligem o mundo. Mas ela enfrenta essas questões de um modo específico, pois os modelos de desenvolvimento implantados no país resultaram em profundas desigualdades, com a deterioração da qualidade de vida e degradação ambiental.

Diante disso, os itens apresentados como parâmetros para trabalhar esse tema são os seguintes:

- desmatamentos e queimadas como práticas econômicas;
- garimpo: prática perversa de economia periférica: trabalhadores excluídos e degradação ambiental;
- mineração: apropriação dos recursos ambientais e degradação da natureza;
- modelos alternativos de utilização das florestas tropicais;
- modo de vida e conservação ambiental;
- sistema de áreas protegidas;
- planejamento ambiental e políticas públicas (Planafloro, Gerenciamento Costeiro, Plano de Conservação do Pantanal, Programa de Proteção de Florestas . PPG7, Zoneamento Ecológico-Econômico);
- impactos das grandes barragens e açudes;
- conservação x preservação e conflitos socioambientais;
- conservação e cidadania;
- indústria do turismo e degradação ambiental;
- ecoturismo;
- urbanização e questão ambiental;
- pluralidade cultural e conservação da natureza;
- degradação do cerrado x monocultura e pecuária extensiva melhorada;
- os grandes domínios de vegetação e os diferentes usos;
- reflorestamento e conservação da mata de araucária;

- a homogeneização florestal com silvicultura no Sul e Sudeste do Brasil;
- práticas agrícolas e fronteiras agropecuárias na Amazônia;
- desmatamento e exploração do carvão vegetal nas caatingas e cerrados;
- legislação ambiental brasileira.

O tema “Ambientalismo: pensar e agir”, aborda as iniciativas da sociedade para enfrentar os problemas ambientais, seja através de associações, sindicatos ou até mesmo de trabalhadores das indústrias que assumem um papel importante na denúncia das indústrias poluidoras. Além disso, a temática também debate os movimentos ambientalistas para além das fronteiras territoriais, através de entidades não governamentais (ONGs) com vínculos governamentais ou não.

Nesse aspecto, para trabalhar esse tema são sugeridos os seguintes itens como parâmetros:

- Agenda 21: relações nacionais e internacionais na questão ambiental (PPG7- Convenção da Biodiversidade, Convenção do Desenvolvimento Sustentável, Convenção de Kyoto etc.);
- políticas e estratégias internacionais para o desenvolvimento sustentável (de Estocolmo a Rio);
- movimento ambientalista e pluralidade de idéias;
- movimento ambientalista e movimento de luta pela terra;
- pluralidade cultural brasileira e ambientalismo.

Desse modo, compreendemos que a proposta de trabalhar com questões de urgência social como a ambiental, sob a perspectiva de transversalidade, evidenciam o compromisso a ser partilhado pelos professores de cada área do conhecimento.

Todavia, alguns temas transversais como o Meio Ambiente são parte dos conteúdos da Geografia, que tem um olhar próprio para o tema, permitindo uma maior interface com os temas transversais definidos para os PCNs (1998):

A compreensão das questões ambientais pressupõe um trabalho interdisciplinar. A análise de problemas ambientais envolve questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas, geográficas, enfim, envolve processos variados, portanto, não seria possível compreendê-los e explicá-los pelo olhar de uma única ciência. Como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande

leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro do seu estudo. Pode-se dizer que quase todos os conteúdos previstos no rol do documento de Meio Ambiente podem ser abordados pelo olhar da Geografia. Evidentemente, dentro de suas abordagens metodológicas, alguns conceitos têm tratamento diferente. No entanto, o tema Sociedade e Meio Ambiente é o que sugere maior aproximação, pois, ao tratar da formação socioespacial, das novas territorialidades e temporalidades do mundo, aborda-se de forma ampla os processos que geram uma determinada ocupação do solo, as demandas por recursos naturais, o crescimento populacional e a urbanização, entre outros [...] (BRASIL, 1998, p. 46).

Conforme aborda Callai (1997), o tema Meio Ambiente presente nos PCNs também é um dos temas da Geografia e dada a sua importância, deve estar presente na escola como um todo:

A proposta dos Temas Transversais, que integra o conjunto das proposições conhecidas como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem em um de seus temas o Meio Ambiente, que juntamente com os demais, pretende dar um tratamento escolar às questões referentes a problemas atuais da vida social. É um dos temas da Geografia, mas para além desta disciplina escolar é um dos dilemas atuais da humanidade, portanto é pertinente que seja considerado também fora da disciplina, no âmbito geral da escola, buscando-se criar uma postura de atenção e cuidados com a questão ambiental (CALLAI, 1997, p. 9).

A sugestão dos PCNs para o ensino de Geografia é que os conteúdos contemplem temáticas de relevância social. Nesse sentido, a inserção das questões que envolvam a problemática ambiental é essencial, pois permite desenvolver nos alunos a consciência da necessidade de promoverem um comportamento ético e responsável com a natureza.

É inegável que a EA tenha ganhado mais importância com a implantação da LDB, das DCNs e dos PCNs. Contudo, é importante destacar que a criação desses documentos na década de 1990, reflete a ótica neoliberal praticada pelo Estado, visando ajustar suas políticas educacionais aos interesses de organismos financeiros internacionais (em especial o Banco Mundial).

Nesse sentido, é possível afirmar que a elaboração dos PCNs está alinhada aos interesses neoliberais, que impõem um modelo de unificação curricular, acompanhado de testes padronizados e avaliações em larga escala, acabando por limitar a autonomia de escolas e professores. Apesar de não ser obrigatório, este modelo representou uma primeira tentativa de padronização curricular, construído sem a participação da comunidade educativa. Com isso, não se considerou as grandes diversidades ou as precárias condições da escola pública,

passando a responsabilizar professores, escolas e alunos pelo fracasso ou êxito no processo educativo.

Assim sendo, diante da realidade da escola pública e do modelo de ensino implantado pelo Estado, entende-se que o desenvolvimento da EA nas escolas ainda carece de muitos recursos para sua realização, bem como de metodologias e práticas efetivas com resultados que sejam realmente significativos.

Nesse contexto, embora a EA tivesse assumido uma importância significativa com os PCNs, presenciamos sua extinção a partir da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017. Com base nisso, no próximo capítulo, trataremos da história da implantação da BNCC, além de analisar como a EA e a Geografia são abordadas pelo documento no Ensino Fundamental II.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A EA tem a escola como disseminadora de mudanças de paradigmas, sendo capaz de promover nas pessoas atitudes de participação e respeito com as questões relacionadas à preservação ambiental. Diferente do enfoque dado à EA pelas DCNs e os PCNs, a BNCC implantada em 2017 aborda a temática de forma simplista e sem novidades aparentes, não proporcionando esperanças sobre avanços significativos que permitam um trabalho docente mais eficiente em relação às questões ambientais.

Nesse sentido, o objetivo desse capítulo é discutir a história da implantação da BNCC, como a EA é tratada neste documento e como a temática ambiental é abordada no Ensino de Geografia do Ensino Fundamental II.

2.1 A implantação da BNCC

A temática que envolve a Base Nacional Comum Curricular é um assunto antigo, e vem de movimentos de reformulação de cursos de formação de educadores no final dos anos 1970 (SAVIANI, 2016).

A BNCC foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff, em junho de 2014. Na proposta de implantação, a BNCC deveria passar por amplas discussões por toda a sociedade, especialmente a comunidade escolar, as universidades públicas e os sindicatos, até sua aprovação em junho de 2016.

A Base Nacional Comum também estava prevista na Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei Federal 13.005/2014, em consonância com a Lei Federal nº 9.394/1996 – LDB.

Nesse contexto, foram criadas nas últimas décadas algumas propostas de organização da educação semelhantes à BNCC:

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os Guias Curriculares, nos anos 90, os Parâmetros Curriculares. Neste percurso histórico, as Diretrizes Curriculares Nacionais constituíram-se em efetivo avanço na

agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída (AGUIAR, 2018 p. 15).

As propostas de organização da educação surgem com mais ênfase a partir do início da década de 2000, apresentando fortes aspectos políticos associados ao processo de internacionalização das políticas educacionais. De acordo com Bittencourt (2017), esses aspectos podem ser identificados inicialmente no contexto dos PCNs, prolongando-se às DCNs e recentemente nas sucessivas versões da BNCC, quais sejam, a primeira versão publicada em 2015, a segunda em 2016 e a versão atual de 2017:

[...] agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que constituem as instâncias que caracterizam o atual contexto de influência na determinação das políticas públicas de ordem transnacional, têm suas diretrizes constantemente reinterpretadas na definição de políticas nacionais. É neste processo que se dão os conflitos, as disputas de interesses, os acordos e adaptações que caracterizam o contexto de produção de textos. Os textos produzidos são documentos curriculares, normas e resoluções, assim como discursos oficiais, isto é, a materialidade que representa a política. Esta, por sua vez, é mais uma vez interpretada pelos agentes curriculares (redes de ensino, professores, gestores) que atuam no denominado contexto da prática (BITTENCOURT, 2017, p. 555-556).

O primeiro documento publicado da BNCC e disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015 foi elaborado pelo MEC com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A estrutura da primeira versão parte da premissa de que é preciso definir componentes curriculares básicos, para todas as áreas, a partir da afirmação dos chamados “direitos de aprendizagem”, considerados relevantes para todos os estudantes brasileiros:

A partir dessa premissa, o documento propõe uma organização baseada em cada uma das etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), considerando as quatro áreas já estabelecidas nas resoluções curriculares em vigor (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática). Para as etapas da educação infantil e ensino médio são definidos eixos estruturantes para cada uma das áreas que devem servir como elementos integradores entre as áreas. A partir de cada eixo, são identificados os objetivos de aprendizagem, na seguinte sequência: Etapa/Área/Eixo/Objetivos de aprendizagem (BITTENCOURT, 2017, p. 557).

Após sua publicação, esta proposta foi colocada em discussão por diversas instâncias que participavam do debate educacional, notadamente as universidades, representantes de secretarias estaduais de todos os Estados e ainda diversas outras instâncias sociais interessadas nas questões educacionais.

O segundo documento da BNCC, publicado em março de 2016, após um período de seis meses de debates e reelaboração, evidenciava outra proposta, na qual se identificou uma multiplicidade de vozes que puderam argumentar a favor de seus princípios e que exigiram a consideração de conquistas que já constavam em outras regulamentações curriculares no país. É o caso da consideração da temática étnico-racial, da educação inclusiva, da questão de gênero e ainda da inserção das culturas africanas e indígenas, temática anunciada, na primeira versão, apenas como tema integrador.

Conforme destaca Bittencourt (2017):

[...] a segunda versão da BNCC se apresenta como um documento curricular com modificações significativas, em diversos aspectos, entre os quais destacamos: uma definição em relação aos seus princípios pedagógicos; a consideração das peculiaridades das etapas da Educação Básica e de seus sujeitos; a incorporação das modalidades da Educação Básica e de suas temáticas sociais. [...] é evidente nesta versão, de que modo a intervenção dos agentes e instituições que participam do debate em um curto período de tempo, entre 2015 e 2016, puderam contribuir para sua nova redação (BITTENCOURT, 2017 p. 559-560).

A segunda versão da BNCC revela algumas características das legislações educacionais brasileiras, marcadas geralmente pela descontinuidade, por sua metodologia verticalizada e ausente de uma construção coletiva. A descontinuidade é intencional, mantendo ou retirando conteúdos de acordo com interesses políticos e ideológicos do governo que estiver no poder no ato da promulgação do documento. A metodologia verticalizada utilizada pelo MEC apresentava um documento pronto para ser complementado, servindo apenas para legitimar o que já estava posto, desconsiderando as construções coletivas acumuladas durante anos por escolas, professores e alunos. Consequentemente, a submissão do documento em um curto espaço de tempo para apreciação, acaba privilegiando as contribuições individuais, sem passar por um processo coletivo de discussões.

O documento da terceira versão, publicado em abril de 2017, diferentemente da versão anterior, é bastante sucinto e descritivo. Com o intuito de constituir uma versão final para consulta, apresenta de maneira direta seus propósitos e princípios pedagógicos:

A introdução recupera a justificativa legal da BNCC, citando documentos e resoluções curriculares em vigor, o que já se fazia presente nas versões anteriores. Em seguida, explicita e justifica a adoção das competências a partir de dois grandes argumentos: o fato de que esta escolha se faz presente em inúmeros documentos curriculares de Estados e municípios brasileiros e ainda que este seja o enfoque adotado pelas avaliações internacionais que, por sua vez, seguem os princípios da OCDE, que coordena o PISA e a UNESCO (BITTENCOURT, op.cit., p. 564).

A terceira e última versão da BNCC, com conteúdos sucintos e meramente descritivos, deixa claro que o Estado não está disposto a resolver os reais problemas da educação no país. Sua organização, baseada na defesa do desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, revela a tendência de elaboração de currículos praticada em vários países alinhados aos padrões das avaliações internacionais propostos pela OCDE.

De acordo com Bittencourt (2017), o documento final da BNCC afirma seu alinhamento com os propósitos das avaliações internacionais mediadas pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que não apenas definem critérios, mas também indicam diretrizes globais a serem seguidas por todos os sistemas de ensino.

Contudo, é importante destacar que a trajetória da BNCC foi marcada por um período conturbado e de grande instabilidade da política nacional, culminando com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, que teve início em dezembro de 2015 e encerrou-se em agosto de 2016, tendo como resultado a cassação de seu mandato. Nesse contexto, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República até o fim do mandato, em 2018.

Sobre esse contexto político, Guimarães (2018) descreve:

A BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da Educação, dentre outros. Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral. A proposta é, portanto, centralizadora e se configura como um currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar (GUIMARÃES, 2018, p. 1.040).

Após o *impeachment*, houve grandes mudanças nas orientações políticas, econômicas e nas ações do governo. O governo de Michel Temer acelerou e aprofundou o ajuste fiscal,

aprovando em 13 de dezembro de 2016 a criação do Teto de Gastos Públicos por um período de 20 anos. Na política, o primeiro escalão do governo perdeu seus representantes, dando lugar à antiga oposição. Essas mudanças atingiram o Ministério da Educação (MEC), cujas políticas educacionais em curso foram interrompidas ou tomaram novas configurações.

Diante dessas mudanças, são pertinentes as considerações de Guimarães (2018):

Foi nesse contexto em que a terceira versão do documento foi encaminhada para o Conselho Nacional de Educação, aprovada e homologada pelo MEC, em dezembro de 2017. O MEC optou pela publicação de dois documentos separados, um para a educação infantil e o ensino fundamental, outro para o ensino médio. Este fato gerou acirradas críticas à condução do processo, pois ele acabou por fragmentar o sentido de integração entre as etapas da Educação Básica (GUIMARÃES, 2018, p. 1.040).

Concordando que as Diretrizes Curriculares Nacionais já cumpriam o papel de base comum, por que então ser criada uma nova Base Nacional Comum? Sobre esses questionamentos são pertinentes as colocações de Saviani (2016), quando enfatiza que a centralidade assumida pela avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional, indica que a função dessa nova “base comum nacional curricular” no Brasil é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas, como ocorre em alguns países centrais do capitalismo, com destaque para os Estados Unidos.

Nesse sentido, percebe-se que o processo de implantação da BNCC é marcado por um caráter conservador e reflete ainda os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação:

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, divulgado em 2018 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil possui 184,1 mil escolas, 2,2 milhões de professores atuando na Educação Básica, 48,6 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e 7,9 milhões no ensino médio. Esses dados dão mostras suficientes dos interesses comerciais que circulam as escolas, os programas de formação de professores, os materiais didáticos, as tecnologias educativas, as avaliações de larga escala, etc. Sabemos que os representantes dos setores empresariais são ávidos para se atrelarem ao Estado, objetivando tornar plausíveis as suas demandas e interesses (GUIMARÃES, 2018, p. 1.041).

O ajustamento da educação nacional aos interesses das fundações privadas é um verdadeiro massacre da Educação Pública no Brasil, onde grupos empresariais promovem

parcerias, pressionam e influenciam governos para a promoção de reformas nas políticas educacionais. Na concepção desses grupos empresariais, o crescimento econômico do país depende de mudanças na educação pública, com vistas à melhoria nos resultados de avaliações internacionais como o PISA (OCDE).

Nesse contexto, entre as reformas educacionais promovidas pelas parcerias entre grupos empresariais, Saviani (2007) destaca o “Compromisso Todos pela Educação”, lançado em 06 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo:

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais, com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1.243).

Nesta perspectiva, percebe-se que a aproximação dos governantes com as organizações privadas deixam claras as articulações que acabaram por definir as atuais políticas educacionais, desconsiderando as necessidades das comunidades atendidas e os posicionamentos de educadores e universidades, culminando na reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC:

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e on line, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

Em consonância com esses posicionamentos, o Sindicato Nacional dos Docentes e das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN, 2016) destaca que a BNCC reforça as tendências internacionais de centralização curricular verificadas nos países centrais do capitalismo com o objetivo de viabilizar a avaliação em larga escala, externa às unidades escolares, e, em consequência, responsabilizando os professores e os gestores pelos resultados

de aprendizagem, desconsiderando as condições efetivas da realização das atividades educacionais, como a infraestrutura disponível nas escolas e as condições de trabalho docente.

O processo que precedeu o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) foi anunciado pelo governo federal como “democrático”, mas esse discurso tornou-se contestável, principalmente quando comparado ao nível de participação que tiveram os debates verificados no processo constituinte ou mesmo na aprovação da LDB e dos PCNs. Da mesma forma, a BNCC contraria o princípio da gestão democrática das escolas públicas, uma vez que o documento foi formulado e aprovado sem as discussões necessárias pelos vários setores da sociedade:

Nesse sentido, o processo de elaboração e aprovação da BNCC está longe de ser um exemplo de gestão democrática na formulação de política pública educacional tão importante para o desenvolvimento da educação em nosso país. Talvez não tenha sido por outra razão que o documento encaminhado ao CNE pelo MEC não contemple nem sequer uma vez a expressão gestão democrática, recuperada duas vezes no parecer que aprovou a BNCC naquele colegiado. Certamente por isso o referido parecer não foi aprovado por unanimidade, merecendo três votos contrários com respectivas declarações de voto, num deles, dentre outras razões por entender que a BNCC aprovada por maioria afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas (MENDONÇA, 2018, p. 34).

Além desses apontamentos, há de se destacar que a própria organização da BNCC já define as habilidades e competências⁹, incluindo o sequenciamento dos conteúdos a serem aplicados a cada ano de escolaridade, as avaliações e os materiais didáticos. Essa estrutura acaba colocando em risco a autonomia dos professores e a liberdade para a estruturação dos conteúdos contextuais mais significativos.

Concordando com Siqueira (2018), a autonomia dos professores é essencial para o desenvolvimento curricular:

[...] o currículo, com base em uma fundamentação crítica só se concretiza se o professor for possuidor de autonomia, intelectual e pedagógica. [...] somente a partir do exercício de sua autonomia, construída dialeticamente, o professor conseguirá edificar um currículo que expresse os princípios da defesa do pensamento crítico e autônomo. Autonomia e currículo são partes

⁹ Na BNCC **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) que os alunos devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade. Para o desenvolvimento das competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – entendidos como conteúdos, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas (MEC/SEB, 2017, grifo nosso).

de um todo que se complementam na construção de um modelo educativo emancipatório (SIQUEIRA, 2018, p. 7).

A lógica da uniformização e do reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, é característica profunda da avaliação estandardizada que não considera a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas. O reducionismo curricular, e o enfoque tecnicista e o controle educacional sobre o trabalho docente acabam por responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes, deixando oculta a precariedade da educação pública ofertada pelo Estado. Sobre isso, Dourado e Oliveira (2018, p. 41-42), pontuam:

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum.

Para Oliveira (2018, p. 57), a BNCC é um documento fadado ao fracasso, tanto em virtude de sua filiação teórica antiquada quanto em razão de resultados conhecidos de experiências internacionais. Além disso, o documento se espelha em sistemas unificados de currículo e avaliação, que falam em igualdade de oportunidades para todos mas não respeitam as diferentes características e peculiaridades de cada região, cidade ou escola:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É

inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Dessa maneira, compreende-se que a BNCC implantada em dezembro de 2017 representa a perspectiva meritocrática de educação, fortemente influenciada por tendências internacionais de centralização curricular, que acaba promovendo a exclusão social na medida em que responsabiliza as vítimas pelo fracasso que é do sistema, que não consegue atender as necessidades e possibilidades de grandes segmentos da população.

Nesse aspecto, para melhor compreensão das alterações promovidas na Educação Básica com a implantação da BNCC, destacaremos na próxima seção como a mesma está estruturada e como suas propostas se organizam pedagogicamente.

2.2 A estrutura da BNCC para a Educação Básica

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, a BNCC passa a ser a referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas, das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das propostas pedagógicas das instituições escolares. A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e tem como objetivo contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017a).

Na BNCC, o Ensino Fundamental I e II está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados (BRASIL, 2010).

De acordo com o documento, cada área de conhecimento estabelece competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo das etapas da Educação

Básica. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, como é o caso das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) e Ciências Humanas (História e Geografia), também são definidas competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos. A figura 1 destaca as cinco áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares.

Figura 1: BNCC: Educação Básica – Competências Gerais



Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

A partir dessa estrutura, verifica-se que os componentes curriculares de História e Geografia estão inseridos na Área de Ciências Humanas, que apresenta como função contribuir para que os alunos possam desenvolver a cognição e a contextualização, marcadas pelas noções de tempo e espaço:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente (BRASIL, 2017, p. 351).

Essa junção pode inicialmente levar a uma ideia de proposta interdisciplinar entre os dois componentes curriculares, que se juntarão aos conteúdos curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Mas de acordo com Portela (2018), é preciso estar mais claro nos documentos oficiais que regem a educação brasileira o que se pretende com a Área de conhecimento das Ciências Humanas:

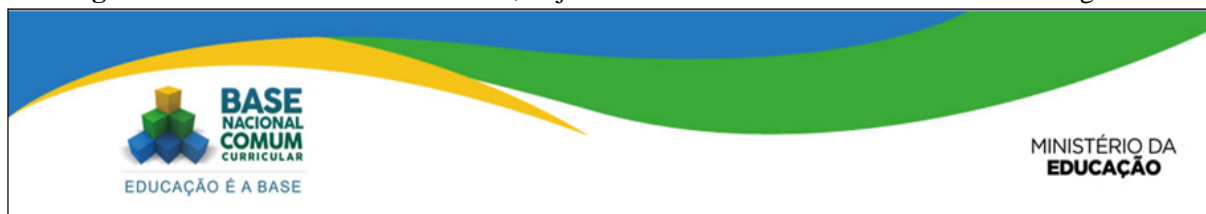
[...] o porquê da opção por formar uma ‘área de conhecimento’, e nessa área incluir as disciplinas escolares de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso. Notadamente, esse esclarecimento é demandado pela dificuldade do professor se entender nesse contexto. A proposta não é apenas expor o que tem em comum, mas deixar claro que os profissionais que foram formados para mediar aulas de Geografia não têm a formação para ministrar aulas de História, Filosofia ou Sociologia. São ciências que desenvolvem olhares diferentes, mesmo que seja para o mesmo objeto. Refletir acerca dessas questões é fundamental, em especial, para se afirmar que apesar de o homem ser objeto comum entre as disciplinas escolares agrupadas na área de Ciências Humanas, há distâncias teóricas, epistêmicas e metodológicas colossais entre elas (PORTELA, 2018, p. 58).

Dessa maneira, como afirma Portela (2018, p. 58-59), ao propor na BNCC que a Geografia desde o Ensino Fundamental esteja na área de Ciências Humanas, “pode-se contribuir significativamente para que os alunos construam o pensamento de que esse campo não tem uma identidade, a qual fora construída há muitos séculos.”

Em relação à estrutura da BNCC, cada área do conhecimento e cada componente curricular trazem uma parte introdutória, onde são apresentadas suas constituições enquanto conhecimento científico, suas relações com as concepções afirmadas no currículo, suas especificidades e diretrizes. Além disso, em cada fase do Ensino Fundamental é feita uma explicação, bem como sua organização, seja em campos de atuação, seja em unidades temáticas. Ao final, são feitas discussões sobre as formas de avaliação em cada componente (SEE-MG, 2018).

Considerando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades, conforme ilustrado na figura 2:

Figura 2: BNCC: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades em Geografia



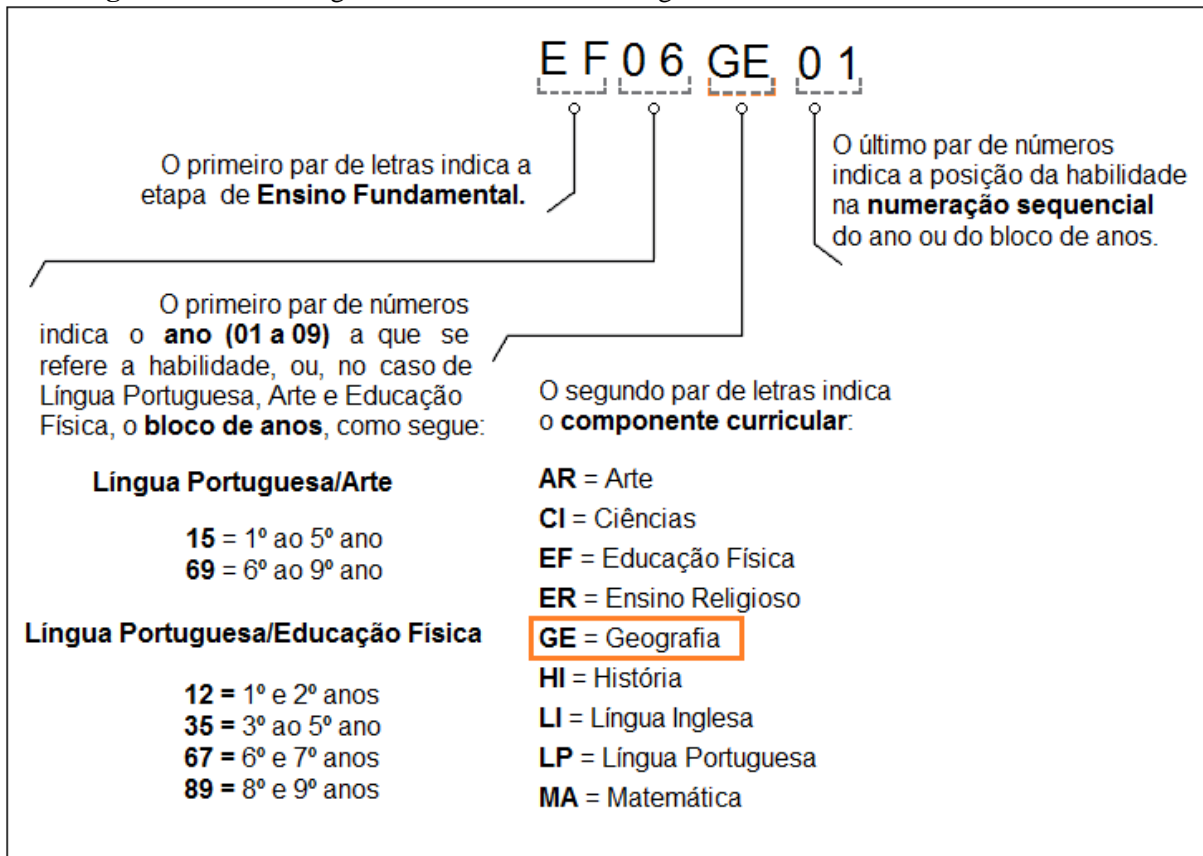
GEOGRAFIA - 6º ANO				
COMPONENTE	ANO/FAIXA	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Geografia	6º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Após a parte introdutória, é apresentado o quadro denominado “Organizador Curricular”, em que se organizam as habilidades ano a ano e possibilita-se a visualização da progressão das aprendizagens, a fim de auxiliar professores e equipes pedagógicas em suas práticas educativas. Para realizar a leitura dos organizadores curriculares, quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimentos (conteúdos, conceitos e processos) e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), é necessário entender

a estrutura da BNCC, sendo que cada habilidade é identificada por um código alfanumérico que apresenta a seguinte composição (Figura 3):

Figura 3: BNCC: Organizador Curricular e Código alfanumérico no Ensino Fundamental



Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Considerando o critério do código alfanumérico (figura 3), o código EF06GE01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Geografia no bloco relativo ao 6º ano, que tem como Unidade temática: O sujeito e seu lugar no mundo. Objetivos de conhecimento: Identidade sociocultural. Habilidades: Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

Nesse contexto, a BNCC define que as aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de dez competências, descritas a seguir, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com o documento, a competência é definida como a 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.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p. 8), mostrando-se também alinhada com a Agenda 2030¹⁰ da Organização das Nações Unidas (ONU).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as dez competências gerais que se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) são:

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

¹⁰ ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 13 mai. 2019.

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.
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 éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

A BNCC aponta a necessidade de articulação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I - 1º ao 5º Ano) com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem. Percebendo que no Ensino Fundamental I ocorre a consolidação das aprendizagens e ampliação das práticas de linguagem e de experiência estética e intercultural dos alunos, ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes permite lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o meio ambiente.

Assim como a BNCC sugere a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, o mesmo também ocorre na transição do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano). O documento propõe que a elaboração dos currículos e as propostas pedagógicas devem passar por medidas que assegurem aos alunos

um percurso contínuo e de aprendizagens entre as duas fases, visando promover uma maior interação entre elas:

Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” [...] Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode **evitar ruptura no processo de aprendizagem**, garantindo-lhes maiores condições de sucesso (BRASIL, 2017, p. 57, grifo do autor).

Dessa forma, ao longo do Ensino Fundamental II os alunos irão se deparar com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionadas às áreas. Tais adaptações estão relacionadas especificamente às fragmentações de horários, com aulas mais curtas, geralmente de menos de uma hora para cada disciplina, além de vários professores com didáticas e metodologias diferentes.

Nesse contexto, considerando as dificuldades dos alunos quanto à adaptação ao Ensino Fundamental II, com diversas disciplinas e peculiaridades, discutiremos no próximo item os impactos relacionados à inserção dos componentes curriculares de História e Geografia em uma única área na BNCC, denominada: Área de Ciências Humanas.

2.3 Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental II: a inserção da Geografia na Área de Ciências Humanas

Além dos aspectos relacionados à aprendizagem, a BNCC evidencia a preocupação sobre a articulação entre o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II. O documento sugere que as instituições de ensino façam adaptações e articulações necessárias, tanto no 5º quanto no 6º ano, com o objetivo de apoiar os alunos no processo de transição.

Sobre a importância da articulação entre as etapas de ensino, (DAVIS et al., 2013) analisam que:

Nas pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas sobre a passagem do 5º para o 6º ano [...], muitas são as críticas às rupturas (fragmentações) observadas no tratamento das disciplinas no Ensino Fundamental e na interação dos alunos com novos professores que, agora, são em maior número e muito diferentes entre si. Como cada docente acompanha o aluno

apenas na disciplina que ministra, as demandas dirigidas aos estudantes acabam sendo pouco planejadas e raramente articuladas. Prevalece, ainda, o entendimento de que a necessária organização dos estudos e das lições é responsabilidade dos alunos (DAVIS et al., 2013, p. 42).

Apesar de identificadas todas essas mudanças, além das dificuldades enfrentadas por docentes e estudantes no Ensino Fundamental II, ainda não existem ações sistemáticas para ajudar os alunos a se adaptarem às novas condições. Como afirma Davis et al. (2013):

A estrutura e o funcionamento da escola dos anos finais do Ensino Fundamental têm se mantido a mesma, irredutível diante das dificuldades reais que os alunos vivenciam nesse processo, sem planejar formas mais adequadas de organização. Pesquisas desenvolvidas na década de 90, sobre as então 5ª séries – atual 6º ano, já mostravam como esse período é árduo e cheio de obstáculos para muitos estudantes. Análises mais recentes afirmam que esse quadro permanece o mesmo [...] (DAVIS et al., 2013, p. 48).

Ao longo do Ensino Fundamental II, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas, sendo importante retomar e ressignificar os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental I.

Nesse sentido, (BRASIL, 2017, p. 60) destaque que “também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.”

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Brant (2012) afirma que os estudantes do Ensino Fundamental II vivem em um particular ciclo da vida: já não são crianças e nem tampouco jovens e têm que sobreviver em meio a uma sociedade complexa:

Além de estarem passando pelas mudanças da puberdade, esses alunos navegam na complexidade da sociedade contemporânea. São nativos da era digital e informacional; apresentam outra racionalidade cognitiva na qual o aprender se faz descentrado e difuso. São capazes de acessar um conjunto simultâneo de informações e conhecimentos espalhados em vários espaços que não mais apenas a escola. Transitam por meios e circuitos virtuais e navegam por *links* e *hiperlinks* nada sequenciais e lineares (BRANT, 2012, p. 17).

O documento enfatiza também a importância da cultura digital, que tem promovido significativas mudanças nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão cada vez mais inseridos nessa cultura.

Contudo, deve-se ressaltar que a inserção na cultura digital nas escolas públicas geralmente não ocorre de maneira eficiente. O que se vê na realidade são laboratórios de informática inoperantes, seja pela ausência ou inexistência do professor responsável pelo seu uso, devido a equipamentos com mau funcionamento ou defasados tecnologicamente, ou pela forma incorreta de sua utilização. Em relação a isso, Hoffman e Fagundes (2008) destacam que:

[...] O que normalmente acontece é que o computador entra na Escola, o acesso a Internet é possibilitado e a sala de informática fica trancada à espera de um especialista que a coordene. O então chamado Laboratório de Informática torna-se uma biblioteca virtual de pesquisas do tipo CtrlC + CtrlV (copia e cola), uma sala de jogos e recreação para substituir um professor ausente, uma sala de bate-papo, etc., ou seja, ou os alunos são direcionados a pesquisar sobre determinado assunto ou são liberados para ocupar-se livremente. Nessa segunda opção, percebe-se que a maioria dos alunos recorre a jogos, *sites* de relacionamento e ferramentas de comunicação *online*, dependendo da faixa etária. A grande oportunidade que a Escola perde é a de canalizar essa pré-disposição de seus alunos, principalmente os adolescentes, em se comunicar (HOFFMAN; FAGUNDES, 2008, p. 4).

“Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.” (BRASIL, 2017, p. 61). Além dos aspectos citados, o documento também considera importante o compromisso da escola em propiciar uma formação baseada nos direitos humanos e princípios democráticos e respeito às diversidades, banindo qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas. Entre os estudantes do Ensino Fundamental II esses fatores dificultam a convivência cotidiana e a aprendizagem, contribuindo para atos agressivos e o fracasso escolar.

Nessa perspectiva, para Cavalcanti (2010), deve-se pensar a escola como local de convivência, semelhante às formas de socialização que ocorrem em nossa sociedade:

[...] deve-se pensar a escola como expressão de relações e formas de socialização semelhantes às que ocorrem na sociedade, em espaços como a

rua, os equipamentos públicos de lazer, de compras, os espaços religiosos, etc. A sociedade, sobretudo em áreas urbanas, vive a experiência do múltiplo, da diferença, da diversidade. Essa diversidade, sintetizada ou expressa na cultura dos sujeitos — alunos e professores — também se expressa na escola, manifestando-se na experiência de aprendizagem diversificada (CAVALCANTI, 2010, p. 12).

Segundo Zluhan e Raitz (2014, p. 38) “[...] é na convivência que se constroem e reconstroem valores, professores e alunos seguem em busca da compreensão do outro e do desenvolvimento da autonomia, trabalhando numa perspectiva de prevenção às violências”.

A partir dessas proposições, a BNCC estrutura o Ensino Fundamental II em cinco Áreas de Conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Cada Área de Conhecimento e cada componente curricular trazem uma parte introdutória, na qual são apresentadas suas constituições enquanto conhecimento científico, as suas relações com as concepções afirmadas no currículo, suas especificidades e diretrizes.

Nesse aspecto, a Área de Ciências Humanas contempla os componentes curriculares de História e Geografia, apresentando como objetivo principal (BRASIL, 2017c):

[...] propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais (BRASIL, 2017, p. 354).

Os componentes curriculares de História e Geografia ainda apresentam como objetivos, estimular os alunos a desenvolverem uma melhor compreensão do mundo, promovendo não só o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, mas tornando-os aptos a uma intervenção mais responsável no espaço em que vivem.

Entretanto, Portela (2018) argumenta que a inserção da Geografia na Área de Ciências Humanas pode induzir os alunos a pensar que essa ciência não tem uma identidade, embora tenha sido construída há muitos séculos:

[...] ao propor na BNCC que a Geografia desde o Ensino Fundamental esteja na área de Ciências Humanas, pode-se contribuir significativamente para que os alunos construam o pensamento de que esse campo não tem uma identidade, a qual fora construída há muitos séculos. Para crianças e jovens, no futuro próximo, será supernatural achar que a Geografia depende das Ciências Humanas, que é apenas um componente curricular dessa área. A longo prazo, corre-se o grande risco de uma diluição dos conhecimentos geográficos pelo enfraquecimento das fronteiras entre as outras disciplinas que compõem as Ciências Humanas (PORTELA, 2018, p. 58-59).

Consequentemente, dentro das escolas, gestores e a comunidade escolar poderão interpretar que as duas disciplinas são a mesma coisa, desconsiderando a fundamentação teórica e metodologias de cada área. Isto poderá causar uma banalização dos saberes, por exemplo, enviando para a sala de aula um professor de História para dar aulas de Geografia, e vice-versa. Por conseguinte, por não ter a formação necessária, esses professores se apoiarão na leitura do livro didático, sem ter o posicionamento didático pedagógico necessário para compreender como trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Nesse sentido, Callai (2016) afirma que para fazer uso do livro didático o professor precisa conhecer a sua disciplina, sabendo lidar de modo compreensivo com a mesma:

[...] é fundamental para ser professor e ensinar Geografia [...] dos docentes que fazem uso do livro didático, o posicionamento didático pedagógico necessário para compreender como trabalhar os conteúdos em sala de aula. [...] o professor precisa conhecer a sua disciplina, precisa saber lidar de modo compreensivo com os conceitos da mesma. Sabendo disso, poderá trabalhar com o livro para além dele, tendo-o como um instrumento e não como o único fornecedor de verdades da disciplina. A aula precisa de planejamento e este só pode ser feito por quem tem o domínio de seu fazer (CALLAI, 2016, p. 283).

Nesse contexto, a BNCC estabelece que a Área de Ciências Humanas deva contribuir para uma formação ética, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar os direitos humanos, o respeito ao ambiente, e à própria coletividade. Deve ainda propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Ciências Humanas deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de sete (07) competências específicas:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos;
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir

em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo;

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social;
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados;
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
7. Utilizar as linguagens cartográficas, gráficas e iconográficas e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Tendo em vista que não só a Área de Ciências Humanas, mas todas as Áreas de Conhecimento “devem garantir” aos estudantes o desenvolvimento de suas competências, como os professores poderão garantir o desenvolvimento dessas competências em um cenário de total precariedade da educação pública no país?

Para Rosa (2008), os desafios a serem enfrentados pelas instituições escolares ainda são imensos, sendo urgente a tomada de medidas para solucioná-los:

[...] são imensos os desafios a serem enfrentados pelas instituições escolares. [...] têm um período caracterizado por muitas crises, seja da escola ou do Ensino de Geografia, pois o cotidiano da escola pública confronta-se com a infinidade de desafios. [...] Devemos pensar a escola pública com um ensino

de qualidade, aumento de recursos, salários, merenda escolar, escolas organizadas e adequadas para um bom funcionamento. Essas necessidades são urgentes para obtermos uma escola mais justa e democrática e que atenda aos anseios dos estudantes (ROSA, 2008, p. 73-74).

Nesta perspectiva, compreendemos que os desafios a serem enfrentados pela escola pública ainda continuam e essa a situação acaba afetando o Ensino de Geografia, uma vez que as condições de trabalho são precárias, geralmente marcadas por baixos salários, salas de aula superlotadas, ausência de recursos didático-pedagógicos, baixa participação das famílias no processo educativo dos filhos e prédios escolares deteriorados. Todos esses fatores nos levam a crer que são urgentes as tomadas de medidas para a promoção de uma escola pública de qualidade, organizada e verdadeiramente democrática.

Saviani (2007, p. 1249) também chama a atenção para esse fato ao descrever as precárias condições de trabalho dos professores das escolas públicas: “professores em regime de hora-aula; com classes numerosas; e sendo obrigados a ministrar grande número de aulas semanais para compensar os baixos salários que ainda vigoram nos Estados e municípios”. Concordando com Saviani (2007), também evidenciamos essa precariedade no trabalho dos professores das escolas públicas de Uberlândia (MG), uma vez que é notória a necessidade de muitos trabalharem em dois ou mais cargos, assumindo uma grande quantidade de aulas para compensar a baixa remuneração recebida, lecionando para turmas numerosas e sem tempo suficiente para planejar aulas de melhor qualidade.

Assim sendo, para garantir o desenvolvimento das competências, ainda são necessárias muitas melhorias na infraestrutura, nas condições materiais das escolas e, principalmente, na carreira profissional dos professores, conforme argumenta Saviani (2007):

No que se refere às condições de trabalho [...] diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem (SAVIANI, 2007, p. 1.250).

Nesse contexto, a partir da ênfase dada às questões socioambientais, destacadas apenas nas competências 03 (três) e 06 (seis) da Área de Ciências Humanas, torna-se relevante também discutir como a EA é tratada pela BNCC no conteúdo curricular de Geografia do Ensino Fundamental II. Para essa discussão, serão analisados na próxima seção os princípios do raciocínio geográfico e os conceitos fundamentais da Geografia contemporânea: espaço geográfico, lugar, território, região, natureza e paisagem.

2.4 Geografia e Educação Ambiental na BNCC: Ensino Fundamental II

A partir da segunda metade do século XX, a intensidade e a velocidade das transformações socioespaciais têm modificado substancialmente o objeto de estudo da Geografia, com amplas repercussões na Geografia ensinada na Educação Básica – a Geografia Escolar.

Segundo Brasil (2017, p. 359), para acompanhar as rápidas mudanças ocorridas no mundo, é necessário induzir os alunos a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. [...] Esse raciocínio é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (BRASIL, 2017, p. 359).

O desenvolvimento do pensamento espacial é a grande contribuição da Geografia para os alunos da Educação Básica, o que permite o alcance do raciocínio geográfico. De acordo com Quincas, Leão e Ladeira (2018), para se chegar ao raciocínio geográfico é necessário o conhecimento e aplicação de alguns dos principais conceitos da Geografia: o espaço geográfico, lugar, paisagem, território e territorialidade.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial, o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas, e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. O raciocínio geográfico,

enquanto maneira de exercitar o pensamento espacial aplica determinados princípios como: Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização, Causalidade e Ordem (Quadro 2):

Quadro 2 – BNCC: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos e o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Causalidade	Um fenômeno geográfico nunca acontece por acaso, mas sempre apresenta uma causa que levará a várias consequências.
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (2017) apud FERNANDES, J. A. R.; TRIGAL, L. L.; SPÓSITO, E. S. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016.
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Desse modo, o Ensino de Geografia proposto na BNCC busca estimular a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, a partir dos principais conceitos da Geografia:

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos **principais conceitos** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem

outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem.** (BRASIL, 2017, p. 361, grifos do autor).

O domínio dos conceitos permite que os alunos experimentem novas formas de ver o mundo e passem a compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

Para contemplar todos esses conceitos, o componente de Geografia na BNCC (BRASIL, 2017) foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão de habilidades.

Assim sendo, as cinco unidades temáticas são:

1. **O sujeito e seu lugar no mundo:** onde se focalizam as noções de pertencimento e identidade;
2. **Conexões e escalas:** a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos dos níveis local e global;
3. **O Mundo do Trabalho:** Nos Ensino Fundamental II, incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho.
4. **Formas de representação e pensamento espacial:** além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica;
5. **Natureza, ambientes e qualidade de vida:** busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra.

Nesse sentido, observa-se que a unidade temática “**Natureza, ambientes e qualidade de vida**” traz conteúdos mais condizentes com as questões socioambientais ou com a EA.

Para exemplificar, o quadro 3 apresenta como as unidades temáticas de Geografia e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades estão organizadas para o 6º Ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 3: BNCC: Unidades temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades para o 6º Ano do Ensino Fundamental II

GEOGRAFIA			
ANO/ FAIXA	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
			(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
6º	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03) Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
			(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.
			(EF06GE05) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.
6º	Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
			(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
6º	Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.
			(EF06GE09) Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.

6º	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.
			(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
			(EF06GE12) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.
6º		Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

As habilidades presentes no quadro 3 não mencionam diretamente a EA e traz a ordem não sequencial das habilidades. Contudo, percebe-se que na maior parte das unidades temáticas as habilidades contemplam algumas questões socioambientais, especialmente a unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, citada anteriormente.

Diante dessas considerações, e em articulação com as competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017) e as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia no documento deve garantir aos alunos o desenvolvimento das seguintes competências específicas para o Ensino Fundamental:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição,

extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

A análise das competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental II mostra que em nenhum momento o termo “Educação Ambiental” foi citado. No entanto, as competências 01 (um), 06 (seis) e 07 (sete) apresentam algumas proposições relacionadas às questões socioambientais que se encontram distribuídas nas unidades temáticas do conteúdo.

Nesse sentido, ao realizarmos a busca na BNCC pelo termo “Educação Ambiental” na Área de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental II, verificamos que nessa área também não há nenhuma referência direta à EA. Assim como ocorre no componente curricular de Geografia, assuntos relacionados às questões ambientais foram encontrados apenas nas habilidades das unidades temáticas do 7º, 8º e 9º ano. Igualmente, o termo “Educação Ambiental” não foi encontrado nas competências específicas da Área de Ciências da Natureza. Proposições relacionadas às questões socioambientais são feitas nas competências 02 (dois), 04 (quatro) e 05 (cinco) desse conteúdo curricular.

Nesse aspecto, compreende-se que as competências limitam-se em reproduzir simplesmente os conceitos ecológicos de preservação ambiental, sem levar em conta reflexões

e críticas quanto às questões políticas, econômicas, culturais e históricas geradoras dos problemas ambientais. Sobre esse ponto, Alves (2014) esclarece:

O educador ao trabalhar com o tema meio ambiente não pode limitar-se apenas a reprodução de conceitos ecológicos ou mesmo à preservação e/ou conservação, sem pensar, agir e transmitir de forma crítica esse conhecimento. Faz-se necessário refletir e buscar entender na prática a complexidade das causas e inter-relações que levam ao agravamento dos problemas ambientais. Estes problemas não existem em um contexto isolado, mas compõem um todo político, cultural, histórico e econômico presentes na raiz da situação. Para tanto, a educação ambiental é um processo permanente, no qual o indivíduo e a comunidade tomam consciência do meio ambiente, adquirindo conhecimento, habilidades, valores, e assim se tornam aptos para agir individualmente ou coletivamente buscando soluções para os problemas ambientais (ALVES, 2014, p. 16).

Concordando com Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018), a EA apresentada na BNCC e no conteúdo curricular de Geografia reforça as vertentes naturalistas e conservacionistas, orientadas pela conscientização ecológica, pois tais vertentes “são apresentadas na BNCC na perspectiva ecológica, sem problematizar a EA enquanto campo político que problematiza e atua criticamente na superação das relações de poder”.

Nesse contexto, compreendemos que o caráter naturalista e conservacionista para as questões ambientais apresentados na BNCC tem o propósito de ocultar os verdadeiros objetivos da EA, que apresenta como premissa a adoção de um caráter crítico e problematizador das questões socioambientais. Acreditamos, assim, que a forma oculta da EA apresentada na BNCC reforça os interesses neoliberais cada vez mais presentes em nosso país e empenhados na promoção de um modelo de educação voltado apenas para a conscientização ecológica, que deixa de lado as dimensões sociais, econômicas e políticas.

A fim de aprofundar o debate sobre as questões ambientais, pesquisamos e comparamos as diferentes abordagens da EA nas duas versões anteriores e na atual BNCC. Nesse sentido, verificamos que a temática ambiental é tratada de diferentes formas em cada uma das versões. Na primeira versão do documento não foi encontrada nenhuma citação do termo “Educação Ambiental”, sendo apresentadas apenas algumas ações relacionadas às questões ambientais como parte de seus objetivos (BRASIL, 2015):

[...] cuidar e responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios daqueles com quem vive, assim como promover o **cuidado com os ambientes naturais** e os de convivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos. [...] debater e desenvolver ideias sobre a

constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de **interação entre humanos e com o meio natural**, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e **elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza** e da sociedade (BRASIL, 2015, p. 7-8, grifo nosso).

A segunda versão da BNCC traz um documento bem mais elaborado e completo em comparação à primeira. Nesta versão, a EA e outras temáticas ganham espaço no tópico “A BNCC e as modalidades da Educação Básica”:

A BNCC contempla, nas diferentes áreas de conhecimentos, temáticas referentes à interculturalidade, à **sustentabilidade ambiental**, assim como às causas históricas, políticas econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão, contribuindo para a identificação e a superação das desigualdades sociais construídas (BRASIL, 2016, p. 35, grifo nosso).

Nesse sentido, o tópico “A BNCC e as modalidades da Educação Básica” descreve que a legislação brasileira e as diretrizes instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para as modalidades da Educação Básica preveem as seguintes orientações, no que tange à modalidade referente à EA:

A **Educação Ambiental** é uma dimensão da educação escolar, uma atividade intencional da prática social que deve imprimir, ao desenvolvimento individual, um caráter social, em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. Objetiva a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído. Para potencializar essa atividade, com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental, a educação é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As práticas pedagógicas de educação ambiental devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista (BRASIL, 2016, p. 37-38, grifo nosso).

Ao situar a EA como tema especial na segunda versão da BNCC, busca-se articular direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às questões socioambientais, integrando-os aos currículos escolares. Contudo, nota-se que esta integração não efetiva em todos os componentes curriculares. Conforme afirmam Behrend, Cousin e Galiuzzi (2018):

A análise da segunda versão da BNCC destaca que a inserção da Educação Ambiental não é significativa e se mantém ausente em diversas disciplinas, entre elas o Português e Matemática, componentes curriculares cujas disciplinas têm maior espaço no currículo escolar (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 82).

Na terceira versão da BNCC (2017) há uma abordagem irrisória da EA. Realizando uma busca da palavra-chave “Educação Ambiental”, de acordo com o plano de trabalho de Gil (2002), verificou-se que o termo “Educação Ambiental” aparece uma única vez em todo o documento, especificamente no item “Base Nacional Comum Curricular e currículos”. Da mesma maneira que ocorre nas DCNs e PCNS, a BNCC não estabelece a EA como componente curricular, propondo aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, a necessidade de incorporar aos seus currículos, de forma transversal e integradora, a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana (Figura 4):

Figura 4: BNCC: Proposta de incorporação da EA de forma transversal

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Segundo Brasil (2017), as instituições de ensino devem incorporar outros temas contemporâneos às habilidades dos componentes curriculares, tratando-os de forma contextualizada:

[...] Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente [...] educação para o trânsito [...] **educação ambiental** [...] educação alimentar e nutricional [...] processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso [...] educação em direitos humanos [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena [...] saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural [...] (BRASIL, 2017, p. 19, grifo nosso).

Nesse contexto, verifica-se que a terceira versão da BNCC praticamente não contempla o termo Educação Ambiental, assim como ocorreu na primeira versão. Se da primeira para a segunda versão do documento houve um aumento significativo no número de páginas e na abordagem sobre a EA, observa-se que da segunda para a terceira houve uma diminuição expressiva. É importante observar que a terceira versão apresentada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é a versão final, aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim sendo, a EA nas áreas do conhecimento da BNCC é citada de forma indireta, apenas enquanto determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais, porém sem apresentar diretamente o termo “Educação Ambiental” (Quadro 4):

Quadro 4: BNCC: Áreas do conhecimento, competências e habilidades de aprendizagens relacionadas às questões ambientais

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPETÊNCIA	HABILIDADE / APRENDIZAGEM
Área de Linguagens	Competência 4	4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
Área de Matemática	Competência 7	7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
Área de Ciências da Natureza	Competência 4	4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
	Competência 5	5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam consciência ambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
	Competência 8	8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos,

		sustentáveis e solidários.
Área de Ciências Humanas	Competência 3	3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
	Competência 6	6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental , exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Área de Ensino Religioso	Competência 5	5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente .

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Uma análise preliminar do quadro 4 nos leva a perceber que a inserção dos conteúdos voltados para as questões ambientais é insignificante nas Áreas de Linguagens e Matemática, que tradicionalmente ocupam maior espaço nos currículos escolares.

De acordo com a BNCC, a Área de Linguagens apresenta 6 (seis) competências específicas para o Ensino Fundamental, sendo que estas não apresentam propostas diretas para o desenvolvimento da EA. Conforme destacado no quadro 3, somente a competência 4 (quatro) sugere o trabalho com atividades voltadas para a consciência ambiental e o consumo responsável. Nesse seguimento, a atenção dada à questão ambiental na Área de Matemática também é irrisória, já que das 8 (oito) competências específicas para o Ensino Fundamental, apenas a competência 7 (sete) apresenta menção ao tema, mesmo assim, de forma subjetiva.

A Área de Ciências da Natureza, assim como ocorre nas DCNs e PCNs, apresenta uma maior quantidade de conteúdos relacionados às questões socioambientais. Observamos que 3 (três) competências dessa área destacam a importância das questões socioambientais. Chamamos a atenção para o fato de que a BNCC deveria estabelecer mais competências voltadas para a EA para todas as áreas do conhecimento, não só para a Área de Ciências da Natureza, reforçando que todas as áreas são responsáveis pelo desenvolvimento da EA.

Nesse contexto, das 7 (sete) competências específicas para a Área de Ciências Humanas, apenas 2 (duas) destacam as questões socioambientais e as intervenções do ser humano na natureza. Diante da pequena quantidade de competências voltadas para as

questões ambientais destinadas à área, fica o questionamento: Será que a BNCC estabeleceu poucos conteúdos relacionados à temática ambiental de forma intencional? A resposta pode estar no fato de a Área de Ciências Humanas, especialmente a Geografia, contribuírem para que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e contextualizado sobre muitas questões atuais, especialmente as questões socioambientais.

A Área de Ensino Religioso é estabelecida como componente curricular de oferta obrigatória nas escolas públicas de Ensino Fundamental, com matrícula facultativa, em diversas regiões do país. No tocante à conexão da área com as questões ambientais, esta apresenta apenas 1 (uma) competência, que promove o estudo das relações entre as tradições religiosas com o campo do meio ambiente. Nesse sentido, compreendemos que a BNCC deveria promover mais conteúdos voltados para EA nessa área, uma vez que o conhecimento religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, tradicionalmente voltadas para reflexões críticas das ações sociais.

Diante dessas considerações, percebe-se que a EA é praticamente excluída da BNCC, causando estranhamento, uma vez que a cada dia os problemas ambientais se agravam mais. O ocultamento da EA é produzido pelo seu papel político-pedagógico e transformador ao problematizar as relações sociais vigentes. Ressaltamos que a ausência da EA na BNCC não é um esquecimento; está associada a um discurso não preservacionista e anti-ecologista, algo que vem sendo imposto desde o Governo Temer e que está se consolidando no Governo Bolsonaro. Nesse sentido, percebemos que a BNCC não tem a intenção de promover a EA, obviamente para cercear o fornecimento de instrumentos para que os estudantes sejam capazes de questionar o Estado.

Assim sendo, considerando que a BNCC deverá nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todos os sistemas e redes de ensino do país, no capítulo 3 caracterizaremos o Município de Uberlândia (MG), local onde a pesquisa se aplica. A partir daí, discutiremos como a EA era abordada no Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e como a mesma está sendo inserida no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino, documento que viabilizará a implantação da BNCC no novo Currículo da Rede Municipal a partir de 2020.

3 DISCUSSÕES SOBRE A EA: PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA (PME) E PLANO DE AÇÃO REFERÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

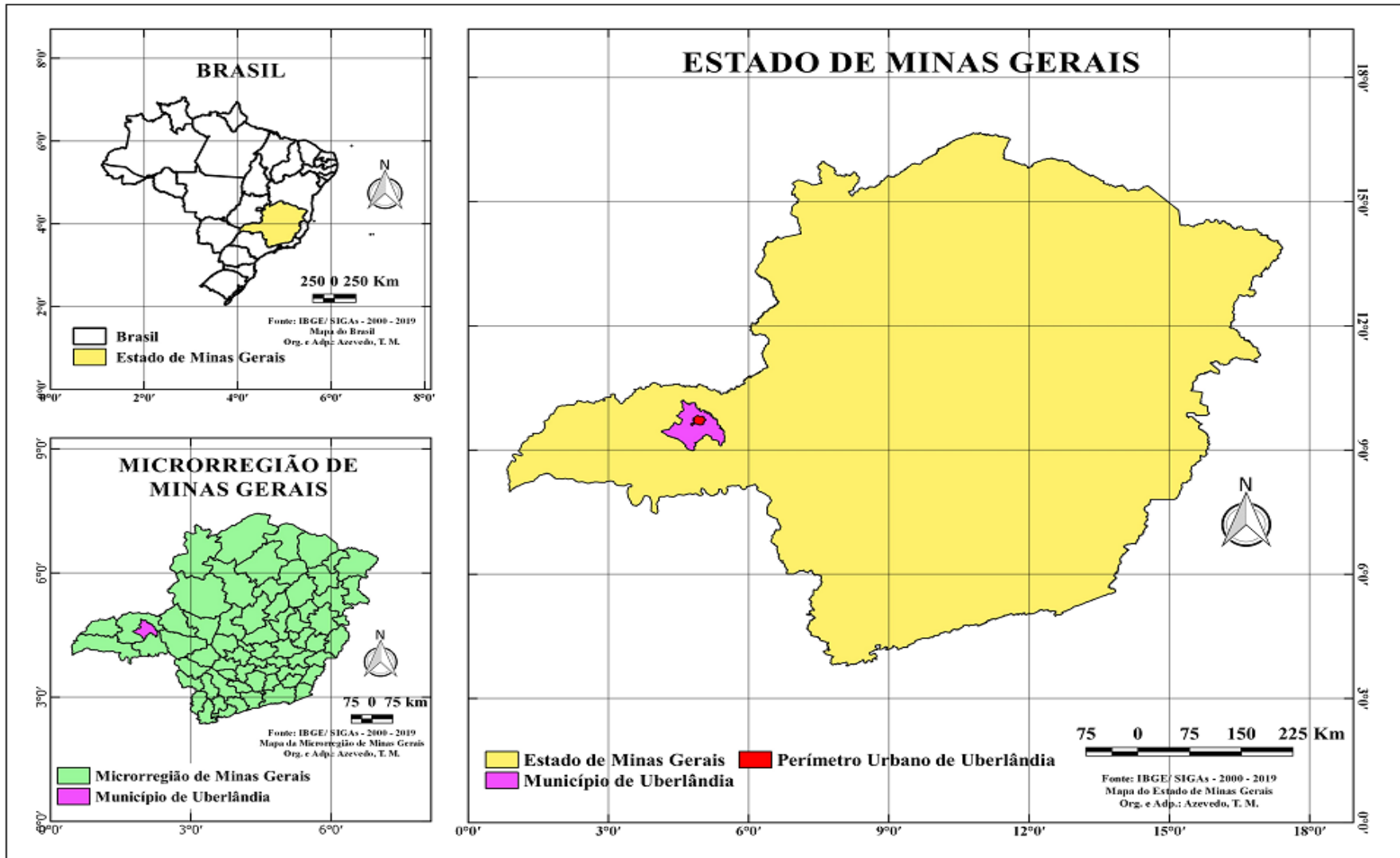
A importância do conhecimento e análise da BNCC se justifica por considerarmos que ao longo da história do Brasil, as políticas educacionais são portadoras de intencionalidades, valores e ideias que buscam privilegiar os interesses de governos e grupos detentores do poder econômico. Nesse sentido, a partir das discussões feitas ao longo desse trabalho, é possível verificar que o caráter intencional de quase exclusão da EA na BNCC está alinhado à atual política de afrouxamento das legislações ambientais e à postura anti-ecologista do Governo Bolsonaro.

Nesse contexto, esse capítulo tem como objetivo descrever o Município de Uberlândia (MG), local onde a pesquisa se aplica. Também visa discutir como a EA é tratada no Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e problematizar como a EA está sendo debatida no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino (documento que vem sendo construído em consonância com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)), que se tornarão as novas Diretrizes Curriculares Municipais a partir de 2020.

3.1 Município de Uberlândia (MG): caracterização e localização

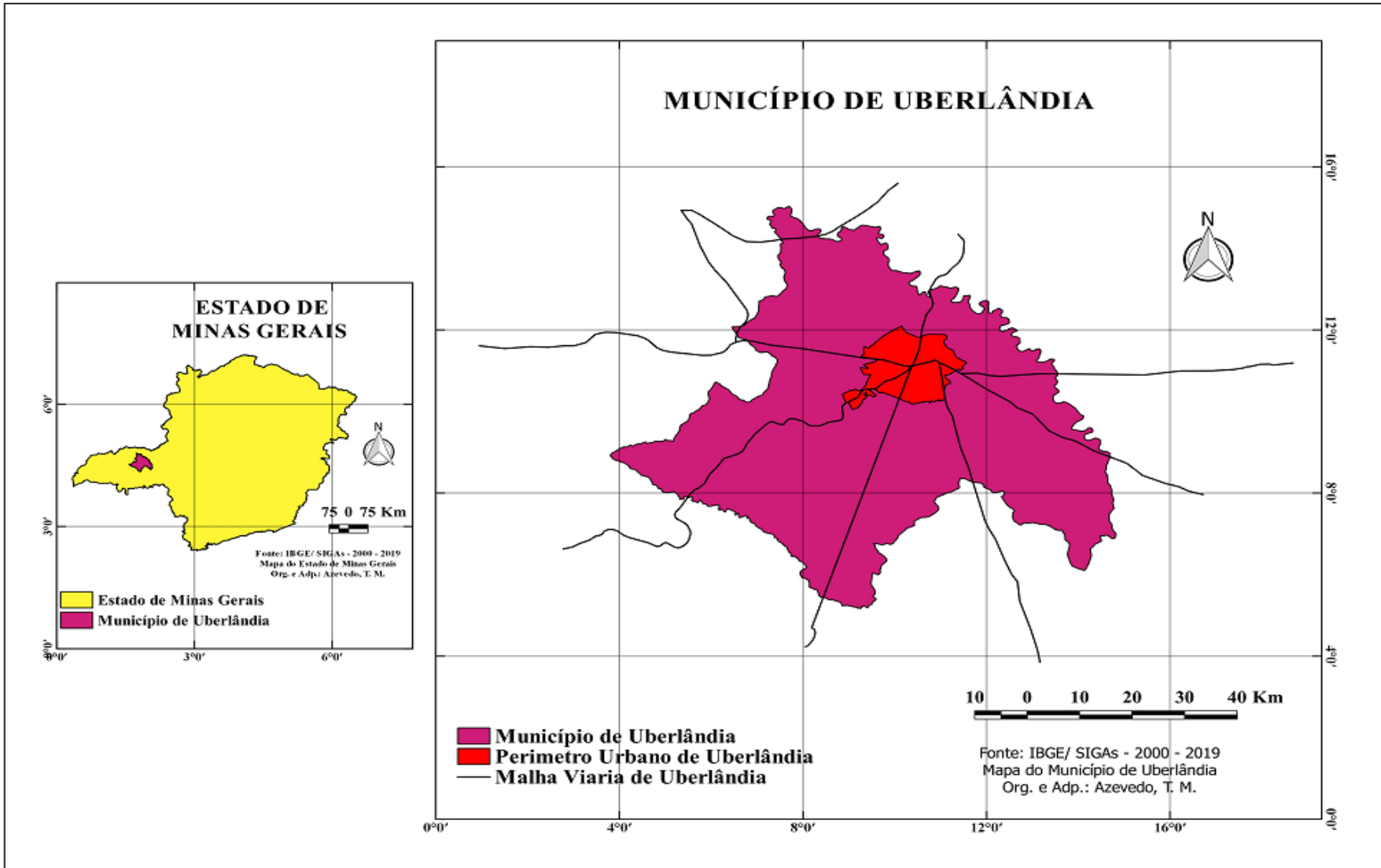
A área definida para a pesquisa é o Município de Uberlândia (MG), localizado no Estado de Minas Gerais, na Mesorregião Geográfica do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e à microrregião de mesmo nome, entre as coordenadas geográficas 18°33'59.00" e 19°13'59.00" Sul, 47°02'59.00" e 48°49'59.00" Oeste. O Município localiza-se a oeste da capital do Estado, Belo Horizonte, distando desta cerca de 556 quilômetros. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2018), o Município tem uma superfície de 4.115,206 km² de extensão, sendo 3.896,09 km² de área rural e 219 km² de área urbana (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – Mapa de Localização do Município de Uberlândia (MG)



Fonte: IBGE (2019).

Figura 6 – Mapa do Município de Uberlândia (MG)



Fonte: IBGE (2019).

De acordo com dados do último censo do IBGE, em 2017 o Município tinha 676.613 mil habitantes, e uma população estimada de 691.305 pessoas para 2019 (IBGE, 2019). É considerada a primeira cidade do interior em população, e ocupa a segunda posição em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) de Minas Gerais. Possui localização geográfica estratégica, encontrando-se a menos de mil quilômetros de grandes centros urbanos como Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiânia e Brasília. A cidade é interceptada por cinco rodovias federais, as BRs 050, 365, 452, 455 e 497, constituindo um elo entre os principais centros urbanos e o interior do Brasil. A malha rodoferroviária e o Terminal Intermodal de Cargas ligam a cidade aos principais mercados do país, Mercosul e do mundo.

Segundo o IBGE (2018), o Município tem uma taxa de escolarização de 98% para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. Conforme dados do Censo Escolar INEP/MEC (2019), a estrutura de Educação Básica de Ensino de Uberlândia apresenta atualmente 209 escolas de Educação Infantil, 162 escolas de Ensino Fundamental I, 124 escolas de Ensino Fundamental II e 52 escolas de Ensino Médio, distribuídas entre as Dependências Administrativas: federal, estadual, municipal e privada, conforme demonstra o Quadro 5.

Quadro 5: INEP/MEC: Número de estabelecimentos de Educação Básica do Município de Uberlândia (MG) por Dependência Administrativa - 2018

Dependência Administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II	
Federal	1	1	1	2
Estadual	-	47	56	32
Municipal	93	52	33	-
Privada	115	62	34	18
Total	209	162	124	52

Nota: O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma Etapa de Ensino.

Fonte: INEP/MEC (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME, 2019), a Rede Municipal de Ensino possui 113 escolas de Educação Infantil, sendo 44 delas conveniadas com Organizações Não Governamentais (ONGs). Para o Ensino Fundamental existem 53 escolas: 20 delas atendem apenas o Ensino Fundamental I; as outras 33 escolas,

além de atenderem o Ensino Fundamental I também ofertam o Ensino Fundamental II. Das escolas que oferecem o Ensino Fundamental II, 20 estão localizadas na área urbana e 13 no espaço rural¹¹. Na Figura 7 é possível visualizar a carta imagem do Município de Uberlândia e a localização das 20 Escolas Municipais da área urbana que oferecem o Ensino Fundamental II.

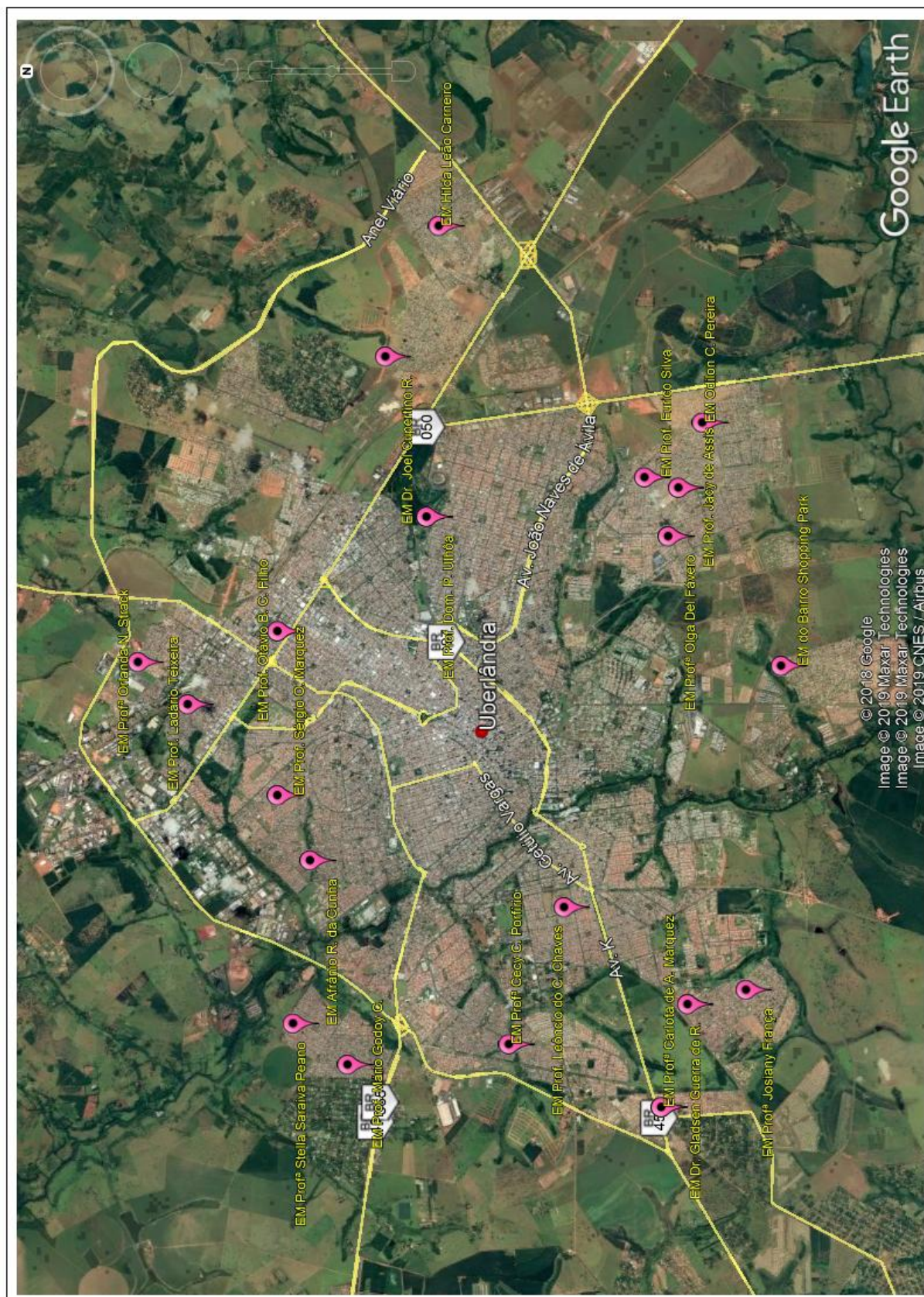
As 13 Escolas Municipais do espaço rural oferecem o Ensino Fundamental I e II; algumas delas também oferecem o curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA e o Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEJA, que atende jovens e adultos no Ensino Fundamental I no período noturno. Dessas escolas, 4 estão localizadas em distritos, 3 em comunidades ou bairros periféricos e as outras 6 mais distantes estão localizadas em fazendas, como destacado na carta imagem do Município de Uberlândia (Figura 8).

O deslocamento dos alunos para as escolas da zona rural é feito por meio de vans oferecidas pela Prefeitura Municipal. O transporte também é ofertado aos alunos residentes na zona rural, matriculados no ensino médio, superior e profissionalizante, cujos estabelecimentos estão localizados na área urbana do Município.

Os professores que trabalham nas escolas da zona rural também utilizam as vans contratadas pela prefeitura, fazendo o deslocamento diário entre a zona urbana e rural. A rotina diária, o tempo da viagem e as precárias condições das estradas vicinais acabam gerando desgaste físico e emocional, especialmente àqueles professores que lecionam em mais de uma escola. São comuns as situações em que os docentes são apanhados pelas vans ao saírem das escolas da área urbana que trabalharam pela manhã, seguindo direto para a escola da zona rural que trabalharão no turno da tarde, ou vice-versa.

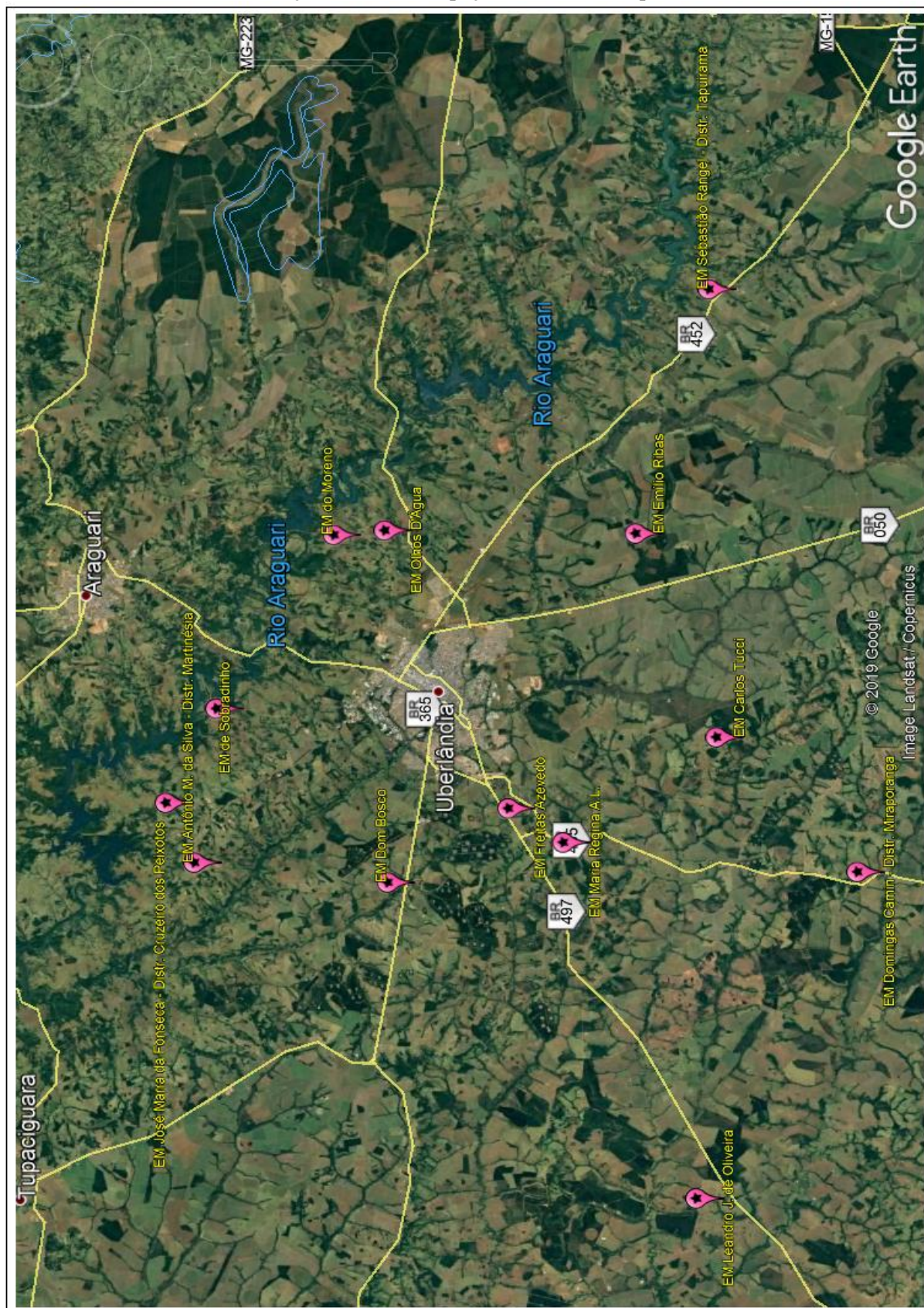
¹¹ Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME). Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

Figura 7 – Carta imagem de Localização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental II da área urbana de Uberlândia (MG)



Fonte: Google Earth (2020)
Organizador: MARIANO, R.S., 2020.

Figura 8 – Carta imagem de localização das Escolas Municipais de Ensino Fundamental II, Ensino Fundamental I e Educação Infantil do espaço rural do Município de Uberlândia (MG)



Fonte: Google Earth (2020)
Organizador: MARIANO, R.S., 2020.

O Censo Escolar INEP/MEC (2019) destaca que foram registradas 138.115 matrículas em estabelecimentos de Educação Básica de Uberlândia. Contudo, os dados do Quadro 6 demonstram que a quantidade de matrículas realizadas pela rede pública de ensino representam cerca de 78% do total das matrículas, o que resulta em salas de aula superlotadas, dificultando ainda mais o trabalho dos professores, haja vista que além da superlotação, as estruturas da maioria dessas escolas são precárias.

Quadro 6: INEP/MEC: Número de matrículas na Educação Básica do Município de Uberlândia (MG), por Dependência Administrativa – 2018

Dependência Administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Número total de matrículas por Dependência Administrativa
		Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II		
Federal	119	363	298	639	1.419
Estadual	-	12.718	19.038	18.942	50.698
Municipal	20.242	24.725	11.600	-	56.567
Privada	10.972	10.094	5.025	3.340	29.431
Total	31.333	47.900	35.961	22.921	138.115

Fonte: INEP/MEC (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Em 2018 estavam registrados em Uberlândia 8.935 professores de Educação Básica, distribuídos entre todas as Dependências Administrativas. Em conformidade com a metodologia do INEP/MEC (2019), os docentes são contados apenas uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação, Município ou Etapa de Ensino. Nesse sentido, esse número poderia ser ainda maior, já que muitos professores, principalmente aqueles que trabalham na rede pública, precisam lecionar em duas ou mais escolas para compensar os baixos salários recebidos pelo cargo. O Quadro 7, destaca o número de docentes que estavam em efetiva regência de classe na data do Censo Escolar da Educação Básica (2018):

Quadro 7: INEP/MEC: Número de Docentes da Educação Básica no Município de Uberlândia (MG), por Dependência Administrativa - 2018

Dependência Administrativa	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Número total de Docentes por Dependência Administrativa
		Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental II		
Federal	14	36	30	91	171
Estadual	-	651	1.125	1.021	2.797
Municipal	1.717	1.408	706	-	3.831
Privada	725	658	454	299	2.136
Total	2.456	2.753	2.315	1.411	8.935

Fonte: INEP/MEC (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Tratando-se de instituições de Ensino Superior, a cidade possui uma universidade pública, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e um instituto federal, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). O Município também abriga a sede de várias instituições particulares de ensino superior, com diversos cursos em múltiplas áreas, tanto em graduação como em pós-graduação, com destaque para o Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), Faculdade ESAMC Uberlândia (ESAMC), Faculdade Pitágoras de Uberlândia, Faculdade Politécnica de Uberlândia (FPU), Faculdade Católica de Uberlândia (FCU), Faculdade Uberlandense de Núcleos Integrados de Ensino, Serviço Social e Aprendizagem (UNIESSA), entre outras, que juntas atraem vários eventos técnico-científicos para o Município.

Compreendendo que a partir de 2019 a BNCC passou a ser referência para a reformulação dos currículos das redes escolares de todo o país, as propostas desse documento também passarão a ser referência para a extensa estrutura educacional do Município de Uberlândia (MG). Nesse sentido, na próxima seção analisaremos como a EA se insere no atual Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME), e a partir daí, discutiremos como a mesma está sendo incorporada nas novas Diretrizes Curriculares Municipais que entrarão em vigor em 2020.

3.2 O Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e a Educação Ambiental

O Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) - 2015 a 2025, aprovado pela Lei Municipal nº 12.209/2015, estabelece as diretrizes, metas e prioridades para a educação municipal e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo Município. Como instrumento de operação do Sistema Municipal de Ensino, o PME estabelece as políticas, diretrizes e define os objetivos e metas educacionais do Município para um período decenal.

A Elaboração do PME ocorreu a partir de preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE), e tem como princípios legais a Constituição Federal em seu Art. 214 e as seguintes leis: LDB Lei nº. 9.394/1996, Art. 11, inciso I, PNE Lei nº 10.172/2001, Art. 2º, 5º e 6º, e o PEE Lei nº 19.481 de 2011, que institui o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, e a Lei Orgânica do Município de Uberlândia em seu Art. 161.

Nesse aspecto, o PME foi pensado a partir dos seguintes eixos:

- I. Sistema Municipal de Ensino;
- II. Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação;
- III. Qualidade da Educação: Democratização e Aprendizagem;
- IV. Gestão Democrática;
- V. Valorização dos/as Trabalhadores/as da Educação: Formação e Condições de Trabalho;
- VI. Financiamento da Educação: Transparência e Controle Social.

A Educação Ambiental está inserida nas Diretrizes VIII e X do eixo II – Educação Inclusiva: Cidadania e Emancipação.

De acordo com Uberlândia (2015), a Diretriz VIII tem como objetivo:

Promoção de pesquisa e ações referentes às temáticas: sexo, orientação sexual, relações étnico-raciais, **educação ambiental**, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, pessoas jovens, adultas e idosas, situação de privação de liberdade e diversidade religiosa (UBERLÂNDIA, PME, 2015, p. 13, grifo nosso).

Nesse sentido, as estratégias para o cumprimento da Diretriz VIII no que tange à EA são as seguintes (UBERLÂNDIA, 2015):

- Promover ações de parcerias entre as escolas e órgãos de apoio às causas sobre sexo, orientação sexual, relações étnico raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, educação das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, linguagens de expressões artísticas, pessoas jovens, adultas e idosas, situação de privação de liberdade e diversidade religiosa, além de incentivar e apoiar financeiramente pesquisas e projetos sobre estes temas;
- Garantir o transporte para visitas técnicas e culturais dos alunos;
- Promover palestras com profissionais de várias áreas para os pais e alunos;
- Inserir as temáticas contidas nesta Diretriz nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas e trabalhá-los efetivamente;
- Fortalecer o trabalho com os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), incentivando a participação dos alunos em debates e apresentações;
- Promover eventos diversificados como: oficinas, minicursos, Rodas de Conversa, palestras, formação continuada, congressos, mostras culturais, dentre outros;
- Promover orientação aos pais, por meio de projetos de extensão, trazendo palestrantes, de modo que os incentivem a participar das ações da escola;
- Criar projetos interdisciplinares que envolvam a comunidade e a escola;
- Garantir a Educação Escolar para as relações etnoraciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, linguagens de expressões artísticas, pessoas jovens, adultas e idosas no sistema de ensino;
- Implementar no PPP das unidades escolares os Marcos Políticos e Legais da Educação para as relações etnoraciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, ciganos, educação das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação, linguagens de expressões artísticas, pessoas jovens, adultas e idosas.

Embora as estratégias para o cumprimento da Diretriz VIII – Educação Ambiental nas escolas sejam apresentadas no PME, percebe-se que no dia a dia das escolas ainda faltam ações concretas para sua efetivação. A oferta de transporte para visitas técnicas são muito

reduzidas ou quase inexistentes, como também são reduzidas as mobilizações para palestras em âmbito escolar para alunos e familiares. Somado a isso, Almeida (2004) denuncia a precariedade das escolas públicas, caracterizada muitas vezes pela falta de recursos didáticos para os professores desenvolverem suas atividades, prédios deteriorados, salas superlotadas e baixos salários:

A esses problemas soma-se a precariedade das condições disponíveis para a realização do ensino às crianças e jovens. Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes. As escolas sofreram intensa deterioração e, como consequência, têm oferecido condições cada vez mais precárias para o trabalho docente e para o estudo dos alunos. Isso gera sentimentos de fracasso e de frustração, que minam as possibilidades de os professores realizarem um trabalho positivo (ALMEIDA, 2004, p. 168).

Vesentini (2004) enfatiza que além dos baixos salários dos professores e do elevado número de aulas por semana, as salas são superlotadas, ocorrendo também a generalizada falta de equipamentos e recursos didáticos mínimos para o desenvolvimento das aulas:

[...] a realidade vigente nas escolas brasileiras em geral – existem raríssimas exceções – é extremamente precária. Além dos problemas de baixos salários dos professores, do elevado número de aulas por semana que eles são obrigados a cumprir e do excesso de alunos por sala, devemos acrescentar ainda a generalizada falta de equipamentos: ausência quase total de vídeos, computadores, projetores em geral (principalmente os multimídia), mapas, maquetes, laboratórios e algumas vezes até de um simples quadro de giz (VESENTINI, 2004, p. 235).

Os problemas relacionados à atividade docente nas Escolas Municipais de Uberlândia são discutidos por Antunes (2019), quando associa o alto índice de adoecimento de professores com as precárias condições de trabalho:

[...] pressões que tem recaído sobre os/as docentes, os baixos salários, as várias jornadas de trabalho, tudo isso tem provocado inúmeros problemas sendo altíssimo o índice de adoecimento docente. De acordo com a reportagem do Jornal Correio de Uberlândia, só na Rede Municipal de educação de Uberlândia mil e novecentos educadores/as, de um total de 6000, tiveram afastamento para tratamento de saúde em função de depressão em 2014. Esse dado é importante para promover uma reflexão acerca de identidade profissional, condições de trabalho e, por conseguinte, a valorização da carreira docente nos aspectos apresentados no PME (ANTUNES, 2019, p. 33).

Assim sendo, as perspectivas de mudanças na educação são mínimas, principalmente na atual conjuntura política e econômica do país. A crescente desvalorização profissional, somada à precariedade da educação pública acabam desestimulando o trabalho dos professores, especialmente daqueles que trabalham na rede pública. Diante dessa situação de desânimo e incertezas, ainda restam alguns poucos professores que se esforçam para desenvolver a EA nas escolas de forma quase independente.

Nesse contexto, a Diretriz X do PME apresenta como objetivos:

Promoção da conscientização permanente do aluno acerca do respeito ao outro, ao meio ambiente e às práticas sociais. Aplicação das leis já existentes para garantir os direitos humanos, **educação ambiental**, afrobrasileira e indígena (UBERLÂNDIA, PME, 2015 p. 28, grifo nosso).

São estratégias para o cumprimento da Diretriz X, no que tange à EA (UBERLÂNDIA, 2015):

- Fomentar o estudo sobre direitos humanos, educação ambiental, história e cultura afrobrasileira, povos indígenas e demais etnias, nos currículos do ensino infantil e fundamental, iniciando a partir do ensino infantil de forma lúdica e contextualizada, por meio de projetos em que o aluno vivencie essa realidade nas formas previstas da lei;
- Promover parcerias entre Município e instituições para a realização de projetos sociais e culturais, incluindo as de sexualidade, com profissionais que atuam no contexto do tema;
- Garantir a Educação Ambiental na organização da gestão escolar, da estrutura física, do PPP e do currículo, para tornar as escolas espaços sustentáveis;
- Implementar e cumprir com fundamentos, conceitos e práticas a Educação Ambiental nas escolas da Rede Municipal.

Ainda que a EA esteja presente no PPP das Escolas Municipais, conforme destaca a “Diretriz X”, esta ocupa uma posição de transversalidade no currículo – como ocorre nos PCNs. Para Guimarães et al. (2009, p. 50), apesar de haver leis que legitimam a EA, “não há nenhuma imposição para que um determinado professor ou a EA esteja presente como um conteúdo específico na grade curricular, o que indica que ela está acontecendo nas escolas por iniciativa de alguns educadores”.

O que ocorre na prática é que a EA só tem sido aplicada nas escolas através de ações conservadoras, como projetos pedagógicos que estimulam a coleta seletiva do lixo, a reutilização de materiais descartáveis, cartazes, entre outros.

Para Guimarães et al. (2009, p. 51), as práticas conservadoras de EA nas escolas “reproduzem paradigmas estruturantes da atual realidade socioambiental, reduzindo as possibilidades de contribuição da EA para a superação destes problemas, apesar da boa intenção da maioria destes educadores”.

Nesse sentido, Guimarães et al. (2009) enfatiza a necessidade de os educadores ambientais assumirem uma posição crítica em suas práticas pedagógicas, instrumentalizando e formando agentes atuantes no processo de transformação da realidade:

Práticas conservadoras de educação ambiental que se manifestam no dia a dia escolar, presas que estão a uma “armadilha paradigmática” [...] refletem a hegemonia de uma visão de mundo e sua racionalidade instrumental que geraram essa crise. No entanto, cada vez mais educadores ambientais assumem uma postura crítica em seu fazer pedagógico, construindo novas lógicas e “táticas” [...] em que procuram, no cotidiano das escolas, práticas diferenciadas, questionadoras e problematizadoras, buscando a contextualização do que se ensina e faz em uma realidade mais ampla, inserida em questões hoje fundamentais na sociedade. Isso como forma de produzir um ambiente educativo que se realiza em ações de caráter pedagógico de intervenção na comunidade, assumindo a dimensão política da educação e potencializando o exercício de cidadania dos educandos e educadores. Ou seja, uma EA que instrumentalize e forme agentes atuantes no processo de transformação da realidade, voltado para a construção de uma sociedade socioambientalmente sustentável, o que faz do cotidiano escolar um lugar não só de reprodução, mas também de construção de novos valores sociais constituintes das novas realidades (GUIMARÃES et al., 2009, p. 51).

A partir dessas considerações, nota-se que a legitimação da EA enquanto prática interdisciplinar se dá principalmente através da obrigatoriedade constitucional. Nesse sentido, Furtado (2009) afirma:

[...] posso afirmar que a importância da Educação Ambiental se explicita formalmente na obrigatoriedade constitucional, em sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na publicação da Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795 /1999), instrumentos legais e documentos governamentais que asseguram à temática um caráter transversal, indispensável e indissociável da política educacional brasileira (FURTADO, 2009, p. 346).

Nesse contexto, após minuciosa análise do PME, apura-se que o documento atende às legislações federais, notadamente a Constituição Federal, a LDB, a Lei Federal 9.795/1999, as DCNs, os PCNs e as DCNEA, procurando garantir a oferta da Educação Ambiental nas Escolas Municipais de Educação Básica por meio do PPP. Contudo, as experiências vividas ao longo do trabalho docente mostram que a condição de transversalidade da EA no currículo escolar tem conduzido sua aplicação por iniciativa isolada de alguns educadores, quando essa questão deveria envolver todos os docentes e alunos, assim como todas as disciplinas.

Assim sendo, mesmo a partir de orientações do PME, a EA ainda está longe de ser efetivamente praticada por todos os docentes das escolas. A partir dessas premissas, discutiremos na próxima seção como a substituição das DCNs e dos PCNs pela BNCC e a consequente necessidade de reformulação dos currículos e PPP poderão impactar ainda mais o desenvolvimento da EA nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia (MG).

3.3 Implementação da BNCC na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: a ocultação dos debates sobre a EA

Conforme orientações do Programa de Apoio à Implementação da BNCC - ProBNCC¹², uma das ações previstas para que a mesma chegue às salas de aula é a revisão curricular das redes de ensino e do PPP das escolas. Nesse sentido, após a homologação da BNCC, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) deu início à elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)¹³, construído a partir de estudos e documentos curriculares já presentes em diferentes redes (estaduais e municipais).

O CRMG foi construído em consonância com a BNCC, sendo referência curricular para todas as redes a partir de 2019. Nesse seguimento, o primeiro movimento para sua criação foi a realização do Dia D, em 14 de abril de 2018. Esse encontro teve como objetivo reunir os profissionais de toda a Rede Pública de Ensino para que pudessem contribuir para as

¹² O Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – SEDUC e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e Municípios. Essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, para inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2019).

¹³ Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (Undime/MG) a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) e a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2019).

definições conceituais do documento curricular preliminar.

Segundo a SEE/MG (2019), a Versão Preliminar do CRMG contou com a participação de escolas e profissionais de todas as partes do Estado, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento pelos redatores:

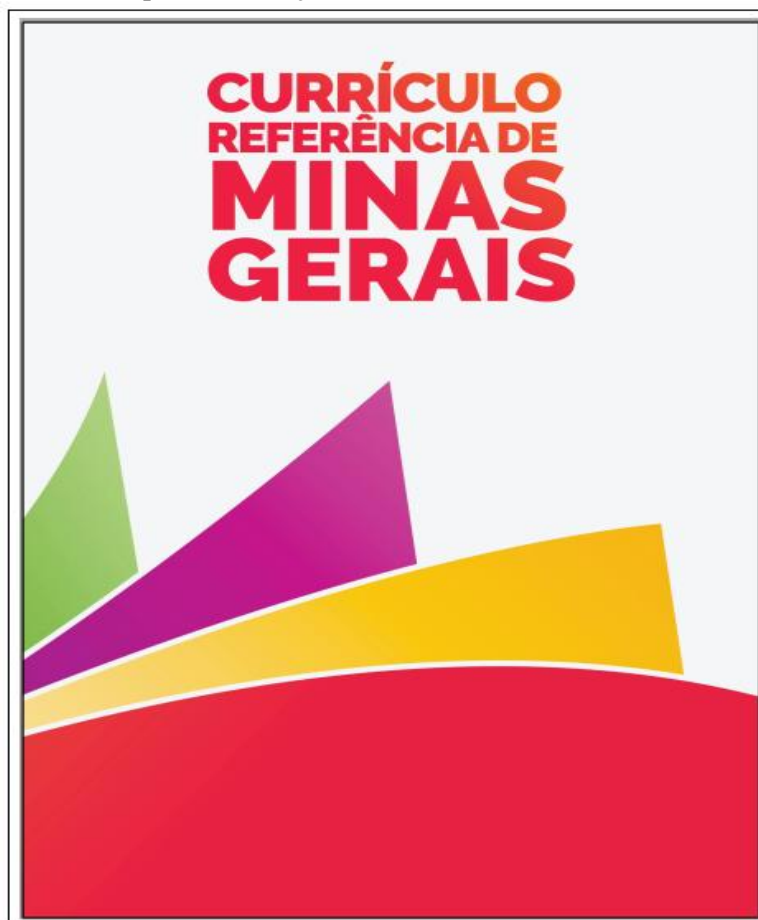
A Versão Preliminar do Currículo Referência de Minas Gerais contou com a participação de mais de 3.100 escolas e 120.000 profissionais de todas as partes do Estado, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento pelos redatores. Trabalhando na redação desde fevereiro de 2018, toda a equipe responsável pela entrega do documento preliminar participou de encontros formativos realizados pelo Ministério da Educação – MEC e formações internas oferecidas por professores e pesquisadores de universidades mineiras. Concomitantemente, estudos aprofundados da Base Nacional Comum Curricular e de diversos documentos curriculares de Minas Gerais, inclusive de redes municipais e de outros Estados possibilitaram definições conceituais e a elaboração do formato do documento (MINAS GERAIS, 2019, p. 7-8).

De acordo com a SEE/MG (2019), todas as contribuições foram analisadas pela equipe de redação quanto à pertinência da proposta e grande parte das sugestões foram incorporadas ao documento. Contudo, por também ser professor na Rede Estadual de Ensino, o que se pôde verificar foi que a Versão Preliminar do CRMG foi encaminhada às escolas pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs) praticamente pronta, em total consonância com a BNCC, restando ao corpo docente promover uma ou outra discussão e algumas sugestões.

A Versão Final do CRMG foi homologada em dezembro de 2018 (Figura 9). Em janeiro de 2019, a SEE/MG encaminhou para as SREs e escolas da Rede Estadual um ofício com orientações sobre a implementação da BNCC e do CRMG, ficando para 2020 as mudanças na matriz curricular¹⁴.

¹⁴ Notícia de encaminhamento de ofício às escolas com orientações sobre a implementação da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10083-secretaria-encaminha-oficio-as-escolas-com-orientacoes-sobre-a-implementacao-da-bncc-e-do-curriculo-referencia-de-minas-gerais>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Figura 9: SEE/MG: Capa do Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: SEE/MG (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Por meio da Resolução Estadual nº 470, de 27 de junho de 2019, o CEE/MG normatizou a implementação do CRMG para a Educação Infantil e Ensino Fundamental das instituições de ensino públicas e privadas do Estado.

Nesse sentido, durante o processo de implementação, a Resolução Estadual nº 470/2019 orientava que os municípios que não tivessem sistema próprio de ensino deveriam adequar seus PPPs, Regimentos e Currículos ao CRMG. Já os municípios que possuísem sistema próprio de ensino, poderiam decidir entre adequar o Currículo Municipal de acordo com o CRMG, elaborar o Currículo Municipal tendo como base o CRMG ou adotar o CRMG como seu Currículo Municipal, conforme destacado na Figura 10:

Figura 10: DOEMG: Resolução nº 470/2019: Orientação para implementação do CRMG para a Educação Infantil e Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais

. que, nos municípios que não possuem Sistema Próprio de Ensino, as instituições de ensino procedam às adequações e atualizações necessárias, nos seus Projetos Políticos Pedagógicos, Regimentos e currículos escolares, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com as normativas do CEE/MG;

. que os Municípios com Sistema Próprio de Ensino, deverão decidir entre:

- a) proceder às adequações e atualizações necessárias ao Currículo Municipal da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e as normativas do CEE/MG;
- b) elaborar o Currículo Municipal, tendo como base o Currículo Referência de Minas Gerais e as normas estabelecidas pelo CEE/MG;

a) adotar o Currículo Referência de Minas Gerais como seu Currículo Municipal.

Fonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais - DOEMG (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Nesse contexto, conforme metodologia usada na BNCC, analisamos como a Versão Final do CRMG aborda as questões relacionadas à EA, realizando uma busca pelo termo “Educação Ambiental”. De forma semelhante à BNCC, há apenas uma citação do termo em todo o documento, especificamente nas Diretrizes para o Ensino do Componente Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental (Figura 11):

Figura 11: CRMG: Diretrizes para o Ensino do Componente Curricular de Geografia para o Ensino Fundamental

Do mesmo modo que existem várias razões que justificam a presença da Geografia nos currículos escolares do ensino fundamental, são muitas as formas de definir os critérios para a seleção dos objetos de conhecimento. O importante é que esses critérios não são excludentes, ou seja, uma boa seleção de objetos do conhecimento deve levar em conta todos eles: científico, tecnológico, cultural e pedagógico.

O critério científico possibilita compreender a realidade do mundo em que vivemos, numa pluralidade de abordagens para o entendimento do espaço geográfico. Essas abordagens são a crítica, que se refere à compreensão e à explicação do processo de produção do espaço geográfico sem se restringir às determinações econômicas; a cultural, que incorpora a explicação perceptiva, subjetiva e contextualizada da diversidade cultural dos espaços geográficos, identificados na tradição, etnia, religião, linguagem, costumes, crenças, gênero e valores; e a socioambiental, que problematiza as graves questões decorrentes das relações contraditórias e conflituosas entre sociedade e natureza, sociedade e espaço, do presente.

As três abordagens – crítica, cultural e socioambiental – são transversalizadas pela dimensão formadora, propiciadas pela **educação ambiental** e patrimonial que se contrapõem à tendência globalizadora. Esta incita o consumismo, a uniformização de hábitos e costumes, invalida referências valorativas sobre as quais os indivíduos e grupos constroem a sua identidade.

Fonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Mesmo que timidamente, ao promover o debate sobre a EA no CRMG, o Ensino de Geografia busca problematizar e evidenciar que as questões socioambientais estão intimamente relacionadas à complexidade dos acontecimentos globais. Segundo Cavalcanti (2006), a compreensão da ligação entre os aspectos locais e globais pelos alunos são objetivos fundamentais da educação Geográfica:

[...] Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que a prendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendendo que, para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas, visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe

permita fazer análises mais críticas desse lugar (CAVALCANTI, 2006, p. 33).

Dessa maneira, observamos que a abordagem da EA no CRMG é irrisória, sendo a mesma tratada de forma indireta, reiterando o que acontece na própria BNCC. Tal comportamento reproduz e confirma a intenção da BNCC de ocultar e minimizar os debates envolvendo as questões ambientais, atendendo aos interesses de grupos dominantes, especialmente aqueles ligados à agropecuária, às grandes companhias madeireiras, às indústrias e à mineração.

Essas evidências nos levam a reconhecer que as políticas educacionais estão vinculadas ao poder e à política. Como acentua Gadotti (2003, p. 60-61), a educação em uma sociedade de classes como o Brasil, é uma educação voltada aos interesses da classe dominante:

A educação e o sistema escolar, em particular, enquanto aparato ideológico da classe dominante é essencialmente aparelho de reprodução de classes e reprodução das relações de produção da sociedade de classes [...] a educação faz o que a classe dominante lhe pede (GADOTTI, 2003, p. 60-61).

Concordando com essas afirmações, Saviani (2012, p. 26) diz que a escola enquanto aparelho ideológico contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa:

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. [...] A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. [...] A escola é um aparato ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (SAVIANI, 2012, p. 26).

Nessa conjuntura, diante das orientações do CRMG e as normativas do CEE/MG para as adequações necessárias ao Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos municípios, a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME) promoveu a construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino.

Em vista disso, na próxima seção buscamos discutir e analisar como a EA está sendo tratada no referido Plano de Ação Referência, haja vista que assim como o CRMG, o documento está sendo construído em consonância com a BNCC.

3.4 Discussão e análise da EA na Versão Preliminar do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia

A mobilização para a construção do Plano de Ação Referência teve início em maio de 2018, quando houve o “1º Encontro de Profissionais da Educação Municipal”. No mesmo ano ainda ocorreram reuniões nas escolas com a participação dos profissionais da educação. Também houve o início do trabalho dos professores representantes das Unidades Escolares, através dos Grupos de Trabalhos (GTs), atuando na revisão e escrita das Diretrizes Curriculares Municipais por meio de reuniões periódicas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), que promove a capacitação dos professores da Rede Municipal.

Nesse contexto, a Versão Preliminar do Plano de Ação Referência (UBERLÂNDIA, 2019) apresenta 7 (sete) volumes, a saber:

- Volume 1 (um) - Educação Infantil;
- Volume 2 (dois) - Ensino Fundamental I;
- Volume 3 (três) - Ensino Fundamental II;
- Volume 4 (quatro) - Conteúdos de Arte, Educação Física e Ensino Religioso;
- Volume 5 (cinco) - Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMEJA;
- Volume 6 (seis) - Educação de Jovens e Adultos – EJA;
- Volume 7 (sete) - Educação Especial.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), em dezembro de 2019 a Versão Final do Plano de Ação Referência seria publicada, devendo a implantação plena da BNCC na Rede Pública Municipal de Ensino ocorrer até o final do ano 2020 (Figura 12):

Figura 12: PMU/SME: Notícia da implantação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia



Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia – PMU¹⁵ (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Nesse contexto, observamos que a construção do Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino considera os princípios propostos na BNCC, ou seja, visa atender às novas exigências desenvolvendo estratégias para que a implementação da BNCC possa efetivamente acontecer. Logo, as discussões e análises do Plano de Ação Referência acontecem mais especificamente sobre questões que buscam contemplar as especificidades locais ou regionais, apresentando poucos elementos além daqueles já destacados na BNCC.

Ao longo da elaboração do Plano de Ação Referência nas escolas, ocorreram vários encontros aos sábados, nos quais os professores eram divididos em grupos, de acordo com suas disciplinas e a partir daí buscavam analisar, discutir e inserir propostas nas matrizes curriculares de suas disciplinas. Nesse sentido, como ocorre em quase todos os encontros dessa natureza, o tempo para análise e discussão das propostas curriculares eram curtos, deixando pouco espaço para uma apreciação mais apurada dos documentos.

O problema da falta de tempo para a discussão do Plano de Ação Referência nas reuniões escolares ainda foi agravado pela insatisfação e desmotivação de muitos professores

¹⁵ Notícia da implantação da BNCC na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Disponível em: <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/2019/12/10/rede-municipal-se-prepara-para-plena-implantacao-da-base-curricular/>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

em participar das reuniões aos sábados. Parte disso se dava pelo cansaço e exaustão causados pela atividade docente, geralmente marcada por uma grande quantidade de horas em sala de aula e o tempo para se dedicar a atividades extraclasse.

Faria e Rachid (2015) relatam que a extensa jornada e o acúmulo de atividades acabam retirando dos docentes o tempo de descanso, lazer e atividades familiares, culminando em conflitos trabalho-família:

Além das horas em sala de aula, o professor precisa se dedicar a atividades extraclasse, como: a preparação de aulas, a correção de provas e o horário de trabalho pedagógico coletivo, previsto para planejamento e troca de experiências com os colegas. Dessa forma, há uma marcante diferença entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho. Observa-se que a atividade docente se dá no espaço público, na escola, e também no espaço privado, em casa, não existindo barreiras que impeçam seu transbordamento para o tempo de lazer, de descanso, de cuidado dos filhos, de atividades com familiares e de tarefas domésticas [...] A jornada de trabalho é uma variável que pode contribuir para o surgimento de conflitos trabalho-família [...] (FARIA; RACHID, 2015, p. 164-172).

Ademais, os baixos salários e a ausência de um plano de carreira que permita estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino¹⁶, levam muitos professores a enfrentar extensas jornadas de trabalho, lecionando em duas ou até três escolas. Confirmando a baixa remuneração recebida, destaca-se que o piso salarial do Magistério válido para todos os docentes do país a partir de 1º de janeiro de 2019 era de R\$ 2.557,74¹⁷. O valor corresponde ao vencimento inicial dos profissionais do magistério público de Educação Básica, com formação de nível médio, modalidade normal, com jornada de 40 horas semanais (MEC, 2019).

Como os professores da Rede Municipal e Estadual cumprem uma jornada de 20 horas semanais¹⁸, o salário recebido acaba ficando muito abaixo do valor do piso nacional do Magistério. Nesse contexto, há de se destacar que o valor médio recebido pelos docentes ainda está muito abaixo da média dos outros profissionais com o mesmo nível.

¹⁶ Um plano de carreira sólido, com um salário digno e uma jornada de trabalho integral pode permitir que o professor trabalhe em apenas uma escola, com tempo disponível para dedicar-se às atividades extraclasse.

¹⁷ Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72571-piso-salarial-do-magisterio-sobe-4-17-a-partir-de-janeiro-valor-sera-de-r-2-557-74>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

¹⁸ Lei Municipal Nº 11.967/2014. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2014/1196/11967/lei-ordinaria-n-11967-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-dos-servidores-do-quadro-da-educacao-da-rede-publica-municipal-de-ensino-de-uberlandia-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

A história de luta dos professores pela regulamentação de uma jornada integral, associada a um salário digno é longa e desanimadora. Situação análoga a esta foi discutida por Marx, no Livro I de *O capital*:

[...] a história da regulação da jornada de trabalho em alguns modos de produção, bem como a luta que, em outros, ainda se trava por essa regulação, provam palpavelmente que, quando o modo de produção capitalista atinge certo grau de amadurecimento, o trabalhador isolado, o trabalhador como livre vendedor de sua força de trabalho, sucumbe a ele sem poder de resistência [...] (MARX, 2013, p. 463).

Harvey (2013), ao discutir a ideia da luta de classes no Livro I de *O Capital*, concorda que o problema da duração da jornada de trabalho só pode ser resolvido por meio da luta de classes, justificando ainda que essa descoberta tenha ramificações no entendimento do capitalismo contemporâneo. Segundo Harvey (2013), muitas questões importantes em termos de direitos só podem ser resolvidas se forem reformuladas através da luta de classes, por meio de instituições como os sindicatos:

Força, nesse contexto, não significa necessariamente força física (embora esta seja necessária em alguns casos). A ênfase desse capítulo recai antes na força política, na capacidade de mobilizar e construir alianças políticas e instituições (como sindicatos) para influenciar o aparelho estatal, que tem poder de legislar a jornada de trabalho normal. [...] A introdução da luta de classes marca uma ruptura radical com os alicerces da teoria econômica clássica e contemporânea (HARVEY, 2013, p. 138).

Embora exista o Sindicato dos Professores Municipais de Uberlândia (SINPMU), o que se percebe na prática é que este tem pouca representatividade e capacidade de mobilização, conseguindo poucos avanços em prol da categoria. Nesse sentido, observa-se que as frustrações provenientes das lutas constantes por melhores salários e condições de trabalho acabam contribuindo para a baixa participação dos professores nas reuniões escolares, pois dificilmente conseguem tempo e motivação para as discussões propostas. Se houvesse um plano de carreira eficiente em que pudessem lecionar em apenas uma escola “[...] os professores poderiam participar da gestão da escola; elaboração do projeto político pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade [...]” (SAVIANI, 2007, p. 1250).

Dessa maneira, observamos que no Brasil a busca por soluções para o complexo problema da educação é marcada pela elaboração de leis, novos guias ou propostas

curriculares, como vem ocorrendo com a BNCC, o CRMG e o Plano de Ação Referência, deixando de lado os reais investimentos e a seriedade que a educação necessita, refletindo a situação precária em que a mesma se encontra.

Ademais, as políticas educacionais são pensadas para sua aplicação em condições de trabalho ideais, desconsiderando os grandes problemas da educação, as desigualdades regionais e a realidade de cada escola. Conforme afirmam Ball e Mainardes (2011):

[...] as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Nesse contexto, a criação da BNCC está associada, ainda, a uma característica estrutural da política educacional brasileira que é a descontinuidade, a qual se manifesta por meio da criação de reformas ao longo da história da educação no país. Segundo Saviani (2008), essa prática procura indicar que “quem chega ao poder procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido”:

Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais a curto prazo. E as consequências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais (SAVIANI, 2008 p. 16).

Conforme discussões realizadas anteriormente, essa situação se confirmou no decorrer do *impeachment* da presidente Dilma Roussef em 2015. Na ocasião, a nova equipe que assumiu o Ministério da Educação desconsiderou as decisões que haviam sido tomadas em relação à construção da BNCC, elaborando uma nova proposta para o documento.

Nas considerações de Vesentini (2012), a criação de novos guias ou novas propostas curriculares são mecanismos burocráticos e autoritários criados pelas autoridades para atribuir aos professores a responsabilidade pelo fracasso da educação:

Como as autoridades brasileiras tentam enfrentar esses problemas nas raras vezes em que se preocupam com eles? Da forma mais burocrática e autoritária possível: através da condenação dos professores – tidos como os

responsáveis pelo lamentável estado da educação – e da elaboração de novos guias ou “propostas” curriculares, que normalmente são impostos de cima para baixo e regidos por alguns poucos professores universitários bem relacionados com a máquina estatal. Em vez de aumentar os salários dos docentes e melhorar as suas condições de trabalho, em vez de ofertar bons cursos de reciclagem – e incentivar os professores a fazê-los, criando também o tempo que eles necessitam para o tal -, o que predomina é aquela visão conteudístico-burocrática segundo a qual o problema sempre está no conteúdo das disciplinas e/ou na organização do sistema escolar (VESENTINI, 2012, p. 236).

Assim sendo, a precariedade da educação pública no país e também no Município de Uberlândia, aliada à implementação da BNCC, certamente deverá trazer resultados negativos, pois contribuirá para que o interesse dos professores em desenvolver projetos interdisciplinares e atividades de EA em seus conteúdos seja ainda menor. A partir do alinhamento dos currículos com a BNCC, não haverá tempo suficiente para desenvolver temáticas que não estiverem dentro daquelas estabelecidas para cada área do conhecimento, uma vez que o planejamento pedagógico deve garantir aos alunos o desenvolvimento das competências específicas das áreas em articulação com as competências gerais da Educação Básica.

Como destacado na figura 13, a partir de 2020 as escolas de Minas Gerais deverão garantir a correlação da BNCC com o currículo, o trabalho pedagógico e o planejamento do corpo docente:

Figura 13: SEE/MG: Da BNCC à Sala de Aula

Fonte: SEE/MG (2019)

Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Como se pôde observar, a normatização do CRMG engloba a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Dessa maneira, o Plano de Aula do professor deve estar de acordo com as especificações da BNCC, restando pouco tempo para o desenvolvimento de temáticas que não estejam relacionadas à sua área do conhecimento. Nesse sentido, enquanto a LDB, as DCNs e os PCNs determinavam e orientavam o desenvolvimento da EA de forma integrada aos conteúdos obrigatórios e em ambiente de transversalidade, na BNCC e no CRMG isso quase não acontece. Concomitantemente, se o Plano de Ação Referência está em consonância com esses últimos documentos, as chances dos professores do Ensino Fundamental II desenvolverem a EA nas escolas serão baixíssimas.

Mesmo nos períodos em que vigoravam as legislações educacionais anteriores à BNCC, a dificuldade de introdução do processo interdisciplinar no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino era grande, em função da tradição da organização do currículo em disciplinas.

Sobre organização curricular das escolas e a dificuldade de se trabalhar a

interdisciplinaridade, Cavalcanti (2002) comenta:

A organização curricular disciplinar é dominante e a discussão sobre interdisciplinaridade fica esvaziada, devido a uma concepção extremamente compartimentalizada da instituição escolar. Atualmente, no entanto, a interdisciplinaridade tem sido um princípio básico em processos formativos comprometidos com a ideia de que a educação e o ensino devem contribuir para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos (CAVALCANTI, 2002, p. 130-131).

Conforme citado anteriormente, a falta de tempo dos professores para trabalhar em projetos pedagógicos é outra dificuldade para o desenvolvimento da EA. Segundo Mendonça (2015), isso ocorre porque muitos professores trabalham em mais de um turno ou em mais de uma escola:

Boa parte dos profissionais trabalham em mais de um turno ou em mais de uma escola. O tempo destinado ao deslocamento, preparação de aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos e aulas propriamente dito, impedem a maioria dos professores de dedicarem seu tempo a outras atividades que, via de regra, extrapolam o período escolar regular (MENDONÇA, 2015, p. 84).

O desenvolvimento de projetos demandam muito tempo de planejamento de ações até a sua execução, obrigando os professores a dedicarem várias horas de atividades extraclasse. Nesse sentido, a execução de projetos de EA de forma transversal ainda se esbarra na dificuldade de mobilizar os professores de todas as áreas, devido à realidade do currículo escolar com suas disciplinas isoladas.

Para Mendonça (2015, p. 76), “[...] a EA ainda representa um grande desafio para os profissionais da educação. Faz-se necessário compreender as concepções teóricas e adotar estratégias que gerem resultados exitosos”. Nessa perspectiva, se hoje existem muitas dificuldades de promover ações da EA no ambiente escolar, a partir da implantação do novo Currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia elas serão ainda maiores, uma vez que o caráter de exclusão da EA presente na BNCC e no CRMG certamente fará parte do Plano de Ação Referência.

Refletindo sobre as dificuldades enfrentadas por aqueles que desejam promover a EA, Mendonça (2015) ressalta que é necessário ter muito empenho e comprometimento:

Desde que surgiram os primeiros documentos e órgãos ambientais destinados a tratar da questão ambiental no Brasil, a partir da década de

80 do século XX, muito esforço já foi despendido no intuito de consolidar a EA pelo território brasileiro. As dificuldades são muitas e exigem empenho e comprometimento de todos no sentido de encontrar as melhores alternativas metodológicas que levem a uma práxis educativa de resultados (MENDONÇA, 2015, p. 77).

A partir desses pressupostos, compreendemos que a ausência de uma proposta clara de EA nos documentos educacionais aludidos, reflete as posturas conservadoras adotadas pelo Governo Temer, no período da homologação da BNCC, e pelo Governo Bolsonaro, cuja política ambiental tem sido marcada pela redução das leis e incentivo à atividade econômica predatória, conforme denúncia feita pela Revista Veja¹⁹, em agosto de 2019 (Figura 14):

Figura 14: Capa da Revista Veja denunciando as ações e o Discurso do Presidente Jair Bolsonaro contra o meio ambiente



Fonte: VEJA/ABRIL (2019)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

¹⁹ Fonte: VEJA. São Paulo. Abril, edição 2648, ano 52, n. 34, 21 ago. 2019. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/revista-veja/leitor-2649/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Há de se considerar, ainda, que a presença de Militares como atores do atual cenário político do país produz reflexos que recaem diretamente sobre a política ambiental. Esse fato tem raízes históricas presentes nas décadas de 1960 e 1970, período em que o país vivia sob a Ditadura Civil-Militar decorrente do golpe militar de 1964. Durante esse período, eclodiam os problemas ambientais decorrentes da urbanização acelerada, industrialização, a construção de usinas hidrelétricas, a implementação da monocultura na agricultura brasileira e a criação de gado em terras onde haviam florestas e cerrados.

Segundo Barcelos (2003), durante a Ditadura Civil-Militar era necessário delegar os problemas ambientais aos técnicos, que os solucionariam sem politizá-los:

Como no momento não havia espaço na sociedade brasileira para a discussão de questões políticas, em função do período da ditadura, as questões ecológicas eram delegadas aos técnicos para que estes as resolvessem da melhor maneira possível desde que, para tanto, não as “politizassem”. Neste sentido, nada mais “natural” que entregar as mesmas aos engenheiros, aos biólogos, aos químicos, aos geógrafos. Enfim, aos técnicos que entendiam dos problemas da degradação e da poluição física do ambiente (BARCELOS, 2003, p. 84).

Para Barcelos (op.cit., p. 84), ainda há resquícios dessa prática nas escolas quando os problemas ambientais são atribuídos apenas ao meio físico, direcionando aos professores cujas áreas são mais indicadas para tratá-las:

Na educação, leia-se na escola, o que ocorreu não foi muito diferente. Quando queremos “limpar” um tema de suas complicações “político-ideológicas”, de seus aspectos históricos-sociais-culturais o que fazemos: criamos uma disciplina e a entregamos a um profissional da área. Ou seja: a um especialista. Nada mais normal que chamar então o professor de ciências, de biologia ou de geografia. Afinal de contas, se as questões ecológicas se restringem a problemas técnicos e de “gerenciamento de recursos naturais”, estes profissionais são os mais indicados para deles tratar. [...] não vivemos mais em um período de Ditadura Militar e o milagre econômico todos sabemos a que nos levou. No entanto, como se pode constatar seus efeitos ainda estão presentes em muitas de nossas atividades educativas em geral e de EA em particular (BARCELOS, 2003, p. 84).

De acordo com essas afirmações, é possível inferir que EA para ser efetivamente desenvolvida, deve ocorrer dentro de um conceito amplo, promovendo discussões de natureza ambiental, social e econômica. Sempre buscando contextualizar situações que estejam próximas à realidade do aluno. Conforme salientam Pereira, Dias e Spironello (2015, p. 35), “não acontecendo isso, acontece o inevitável: formam-se cidadãos alienados no que tange a

temática das problemáticas em geral e, por sua vez, acredita-se ser a educação escolar algo incompetente”.

A partir dessas considerações, a análise da BNCC e do CRMG demonstra que tanto o governo federal quanto o governo estadual não manifestam interesse concreto no desenvolvimento da EA nas escolas. Nessa perspectiva, pressupomos que a abordagem da EA no Plano de Ação Referência também será praticamente inexistente. Correlacionando a importância dada à EA nesses documentos com a EA praticada no período da Ditadura Civil-Militar, podemos afirmar que após a elaboração dos novos currículos, as atividades de EA nas escolas serão resumidas a projetos desenvolvidos nas chamadas “datas comemorativas”, como o Dia Mundial da Água e o Dia Mundial do Meio Ambiente, sem que ocorram reflexões e discussões politizadas sobre os problemas ambientais.

Nesse sentido, apesar de todas as dificuldades destacadas anteriormente e da provável ausência da EA no Plano de Ação Referência, acreditamos que o ensino de Geografia pode se destacar entre as demais disciplinas por contribuir com metodologias e técnicas próprias que permitem uma abordagem crítico-dialética das questões ambientais, estabelecendo uma relação entre o estudo da sociedade e das relações de trabalho e a consequente apropriação humana da natureza. Essas discussões poderão, por exemplo, serem feitas por meio de abordagens das temáticas ambientais presentes nos livros didáticos ou por iniciativas dos próprios professores.

Sendo assim, Cavalcanti (2010) afirma que a Geografia tem um potencial relevante para a superação da percepção naturalista do ambiente, ainda praticada por alguns docentes. É uma área científica favorável ao senso crítico e a construção de posturas reflexivas quanto aos processos dinâmicos que (re)constroem a sociedade.

Ainda de acordo com Cavalcanti (2001), a capacidade de leitura crítica do mundo se dá por meio das categorias que dão identidade à Geografia:

[...] Seu objeto de estudo é o espaço geográfico. [...] tem se utilizado, ao longo de sua constituição como ramo científico, de algumas categorias [...]: lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade. São categorias que foram se construindo ao longo da própria história da ciência geográfica, adquirindo, ao longo do tempo e segundo perspectivas metodológicas, significados diferentes (CAVALCANTI, 2001, p. 12).

Acredita-se que por meio das categorias de análise, o ensino de Geografia poderá criar mecanismos para que a EA, provavelmente ausente no Plano de Ação Referência, possa ser trabalhada sob diferentes aspectos, de forma crítica e abrangente.

Segundo Rosa (2006), os professores de Geografia podem adotar uma postura crítica e reflexiva, criando condições para:

Formar raciocínios e concepções mais articulados, ajudar os estudantes a pensarem os fatos e acontecimentos como constituídos de determinantes múltiplos, mediante várias possibilidades de leitura. Enfim, prover os instrumentos conceituais e metodológicos para que os estudantes possam pensar geograficamente de forma mais abrangente e crítica. Essas demandas que são comuns aos profissionais formados em Geografia, dentre eles os professores, implicam reflexões filosóficas, sociais, políticas, éticas inerentes à sua intervenção na realidade, seja na pesquisa, no planejamento, na docência (ROSA, 2006, p. 20).

No tocante ao processo de ensino e aprendizagem, Rosa (2008) afirma que a Geografia é uma ciência fundamental para que os estudantes compreendam as questões sociais, promovendo mudanças na realidade em que vivem:

[...] a Geografia é uma ciência fundamental para o cidadão entender as questões sociais [...] Nesse encaminhamento, a Geografia poderá contribuir para que o estudante entenda a realidade concreta construída pelos cidadãos [...] O estudante deve perceber o seu entorno e desenvolver potencialidades capazes de favorecer mudanças na realidade em que vive. (ROSA, 2008, p. 75).

Ainda nesta perspectiva, Castellar (2019) afirma que o estudo da Geografia permite compreender as dinâmicas do mundo, potencializando um olhar diferente para as coisas:

[...] estudar Geografia deve ser um movimento de colocar-nos diante do mundo, com um olhar que nos permite compreender a dinâmica dos lugares, suas paisagens, seus territórios, sua configuração territorial, seus sistemas locacionais etc. O estudo da Geografia, portanto, permite-nos compreendê-las a partir das relações sociais de produção, das ocupações e, por meio da leitura dos lugares, interpretar as espacialidades da organização do espaço geográfico. Isso significa potencializar um olhar diferente para as coisas, um olhar geográfico (CASTELLAR, 2019, p. 10-11).

Diante dessas considerações, é importante destacar que embora a Geografia tenha suas metodologias e técnicas próprias de abordagem crítica das questões ambientais, esta não é a única responsável por direcionar as práticas de EA nas escolas. Considerando que para ser efetiva a EA necessita ser trabalhada em uma perspectiva transdisciplinar, é necessário contar com o apoio e participação de gestores, coordenadores pedagógicos e demais professores.

Nesse contexto, a partir das experiências como docente da Rede Municipal de Ensino

de Uberlândia, percebemos os primeiros reflexos da implantação da BNCC no currículo escolar no início do ano letivo de 2019, quando os Planejamentos Anuais das disciplinas curriculares tiveram de ser elaborados de acordo com as Unidades Temáticas da BNCC, mesmo com as discussões acerca do Plano de Ação Referência estarem praticamente se iniciando. No caso específico da disciplina de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental II, as Unidades Temáticas propostas retomam a forma clássica dos estudos de Geografia escolar com temáticas de regionalização ou regiões do mundo, conforme destacado no trecho do Parecer de Leitura Crítica da BNCC da área de Geografia²⁰, realizado pela professora Dr^a Helena Copetti Callai (Figura 15):

Figura 15: BNCC: Trechos do Parecer da Leitura Crítica de Helena Copetti Callai da área de Geografia – A retomada da forma clássica das temáticas de regionalização – regiões do mundo

Nas Séries Finais, com maior nitidez, a proposta retoma a forma clássica dos estudos de Geografia escolar com temáticas de regionalização - regiões do mundo, por exemplo. Nessas condições, a alfabetização geográfica e a própria educação geográfica assumem característica meramente instrumental. Pode-se questionar por que não considerar os conceitos básicos (apresentados já nas séries iniciais) e tratá-los nas diferentes escalas e grau de complexidade? De igual modo, por que não aprofundar o domínio das competências de leitura de mapas e gráficos e, ao mesmo tempo, a sua elaboração? Em síntese por que não ter os eixos fazendo todos os encaminhamentos e o conteúdo sendo o motivador da discussão fazendo com que os alunos tenham acesso ao conhecimento?

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Como as propostas da BNCC para a Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental II divergem dos conteúdos trabalhados atualmente, alguns professores acabaram fazendo algumas “adaptações” em seus Planejamentos Anuais, procurando relacioná-los aos conteúdos dos livros didáticos, mesmo que esses ainda não tivessem sido planejados de acordo com a BNCC. Consideramos que a elaboração de materiais de apoio pelos professores seria a opção viável para que os Planejamentos se adequassem à BNCC; mas refletindo a precariedade da educação pública, a maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino não dispunham/dispõem de recursos suficientes para xerografia ou impressão de materiais.

Durante a elaboração dos Planejamentos Anuais de Geografia para 2019, também

²⁰ Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Parecer de leitor crítico da área de Geografia. BRASÍLIA, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

evidenciamos algumas discussões dessa pesquisa, principalmente relacionadas ao caráter conservador que a BNCC atribui à EA e às questões ambientais. As propostas são muito centradas na Geografia Física, não problematizando e não as relacionando aos sujeitos ou à realidade dos alunos. Nesse sentido, enfatizamos novamente o Parecer de Leitura Crítica da BNCC da área de Geografia, pela professora Dr^a Helena Copetti Callai, conforme destacado na figura 16:

Figura 16: BNCC: Trechos do Parecer da Leitura Crítica de Helena Copetti Callai da área de Geografia – A questão ambiental e a não preocupação com o protagonismo dos sujeitos

Se a Geografia tem se preocupado com o protagonismos dos sujeitos, com a construção da cidadania, o que deve ser estudado é a realidade em que vivem esses sujeitos com suas condições sociais, historicamente construídas ao invés de fazer o “exercício da imaginação”.

A proposta toda é bastante centrada no meio ambiente, na questão ambiental, na sustentabilidade e nos exemplos da Geografia física. Entende-se que o exemplo pode ser da Geografia física sim, mas a partir daí deve ser desencadeada a discussão a respeito dos sujeitos que vivem naqueles lugares e qual o significado daquele conhecimento para a vida dos alunos. Se ele consegue abstrair fazendo o exercício reflexivo e construindo o conceito, cabe ao professor fazer a dimensão pela conexão pedagógica para uma aprendizagem significativa, ligada com a sua vivência. A acentuada e forte orientação na proposta da Geografia para abordar a temática ambiental e a sustentabilidade pode mascarar a realidade vivida na medida em que desloca a discussão da sociedade e do espaço construído diante das condições históricas e sociais de sua produção e organização.

Fonte: MEC/Secretaria de Educação Básica (2017)
Organizador: MARIANO, R. S., 2020.

Nesse contexto, presumimos que a partir da implantação do novo Currículo da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia em 2020, as dificuldades a serem enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental II que quiserem praticar EA nas escolas serão ainda maiores. Como citado anteriormente, o novo Currículo está sendo construído em consonância com a BNCC e o CRMG que ignoram a EA, sobretudo não oferecendo propostas específicas para desenvolver a temática ambiental na perspectiva da transversalidade, como ocorria nas DCNs e nos PCNs. Nesse sentido, acreditamos que dificilmente as escolas conseguirão organizar seus projetos pedagógicos de modo a assegurar que a EA tenha um enfoque transdisciplinar.

Dessa forma, consideramos que a implantação da BNCC no novo Currículo da Rede

Municipal de Ensino trará consequências negativas para a EA, sendo necessário buscar meios para que o documento realmente contemple o que está disposto na Lei Federal nº 9.795/1999, valorizando sua prática e criando condições reais para sua efetiva aplicação nas escolas. Ao mesmo tempo, sabemos que as legislações educacionais são frutos das políticas criadas pelo Estado que, via de regra, atende aos interesses de empresas e grupos econômicos nacionais e internacionais, responsáveis direto pela intensificação dos problemas ambientais. Dessa maneira, compreendemos que a EA está inserida nesse contexto tornando-se, muitas das vezes, um instrumento de manutenção do modo de reprodução capitalista.

Assim, concluímos que a partir do início do ano letivo de 2020, as escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia terão seus PPPs e currículos atualizados de acordo com as proposições da BNCC. Seguramente, os planejamentos dos conteúdos curriculares e seus respectivos planos de aula serão elaborados de acordo com o documento e os docentes pressionados a garantir a aplicação das competências de suas áreas. Nesse sentido, diante de todos esses entraves, os desafios para a prática da EA serão ainda maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender as origens da EA é necessário fazer um breve retrospecto histórico analisando as grandes transformações causadas pelo sistema socioeconômico capitalista, principalmente após a Revolução Industrial e a Segunda Guerra Mundial. Esses acontecimentos, somados à crescente produção industrial geraram complexos problemas ambientais, dando início a uma série de medidas para solucioná-los. Entre elas, destacam-se as conferências internacionais para o meio ambiente promovidas pela ONU, representando um importante passo para a disseminação da EA no Brasil e outros países.

Nesse contexto, consideramos que as discussões acerca das questões ambientais no Brasil aconteceram após fortes pressões internacionais no início da década de 1980. Com o processo de redemocratização do país, houve a sinalização para a tomada de medidas voltadas para a temática, como a promulgação da Constituição Federal de 1988 que determinava a obrigatoriedade da promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Destaca-se ainda, a realização da Eco-92, abrindo espaço para ampliação de políticas ambientais como a introdução da EA nas legislações educacionais e a promulgação da Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Educação Ambiental e a Política Nacional de Educação Ambiental.

Compreendemos que diante do cenário de degradação ambiental que assola o planeta, a EA surge como incentivo para que a humanidade mude seus hábitos, comportamentos e responsabilidades com a natureza. Nesse aspecto, a escola assume grande importância, sendo o principal disseminador de mudanças de hábitos e da consciência ambiental, visando a construção de um ambiente saudável.

Nesse sentido, nos propusemos a analisar a abordagem da EA nas legislações educacionais em função da importância da escola para seu desenvolvimento, e por evidenciarmos que são grandes as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia para praticá-la, especialmente aqueles que trabalham com o Ensino Fundamental II, diante do cenário de precariedade da educação pública que assola o país e a Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia (MG). Dessa maneira, considerando a relevância das legislações para nortear os trabalhos com a EA, observamos que as dificuldades para seu desenvolvimento serão ainda maiores com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo principal da pesquisa foi analisar o papel da EA a partir da implantação da BNCC até o ano de 2020, tendo como referência o ensino de Geografia no Ensino

Fundamental II das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Diante disso, foram apresentadas as seguintes questões de pesquisa: a) Como a EA está inserida na BNCC e no ensino de Geografia? b) Qual o papel da EA no Plano Municipal de Educação de Uberlândia (MG) para o Ensino Fundamental II?

Para chegarmos a esses objetivos nos apoiamos no método de estudo documental bibliográfico, realizado por meio do instrumento de roteiro de análise documental. Assim, a pesquisa bibliográfica pautou-se em livros, teses, dissertações e artigos sobre questões relacionadas à EA e as legislações educacionais, enquanto a pesquisa documental se deu por meio da análise de legislações educacionais como a LDB, DCNs, PCNs, Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e a BNCC.

A fim de obter respostas para as questões apresentadas, analisamos como a EA era abordada nas legislações educacionais anteriores à BNCC, bem como avaliamos seu papel no Ensino de Geografia do Ensino Fundamental II no PME anterior à implantação da BNCC, no novo PME e Currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia que se encontram atualmente em fase de reestruturação para adequação à BNCC.

Iniciamos nossas análises pela LDB, destacando a importância de sua elaboração com a participação da comunidade educacional sem, contudo, deixar de criticar as várias alterações sofridas em seu texto original ao longo dos anos. Nesse sentido, verificamos que a inclusão da EA no documento aconteceu somente em 2012, cerca de quinze anos após sua criação. Além de uma inclusão tardia, o documento traz uma menção superficial da temática ambiental, só estabelecendo ações mais concretas relacionadas à EA no parágrafo 7º, do artigo 26, definindo que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem incluir a EA de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

Outra referência em relação à temática é feita no inciso II, do artigo 32, o qual descreve que o Ensino Fundamental obrigatório deverá promover o desenvolvimento da compreensão ambiental natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Embora nossa compreensão seja a de que a inclusão da EA na LDB tenha representado um passo importante para sua disseminação na educação nacional, observamos que o documento não aprofunda nem aborda de maneira crítica as questões ambientais, além de não apresentar detalhes de como deve ocorrer a promoção da EA na Educação Básica.

Enquanto normas obrigatórias criadas para orientar as escolas em sua organização, desenvolvimento e articulação de suas práticas pedagógicas, as DCNs demonstram a tentativa de legitimação da EA, reconhecendo sua relevância e obrigatoriedade em todas as etapas da

Educação Básica. Embora as DCNs determinem que as instituições de ensino desenvolvam políticas educativas e ações pedagógicas no sentido de preservar e respeitar os recursos naturais observa-se que ainda é necessário maior envolvimento e compreensão por parte das escolas e professores quanto à sua aplicação interdisciplinar.

Orientações educacionais mais claras de como a EA deve ser conduzida na Educação Básica, são apresentadas pelas DCNEA, que reforçam o papel transformador da EA diante do avanço dos problemas ambientais. À vista disso, observamos que tanto as DCNs como as DCNEA, garantem a inserção da EA nas instituições de ensino, mas é pertinente ressaltar que esses documentos não consideram a realidade precária da educação pública no país, geralmente marcada por escolas deterioradas, projetos pedagógicos ineficientes, falta de recursos didáticos e a tradição de currículos escolares com disciplinas isoladas.

Destacamos que a proposta de criação dos PCNs pela LDB reafirma os princípios da construção de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola. Assim, evidenciamos que a criação desses documentos reflete a ótica neoliberal praticada pelo Estado, visando ajustar suas políticas educacionais aos interesses de organismos financeiros internacionais.

Nesse contexto, a EA está inserida na parte diversificada do documento, sendo tratada como Tema Transversal, onde cada professor pode contribuir explicitando os vínculos de sua área com as questões ambientais. Assim sendo, após a análise dos PCNs de Geografia do Ensino Fundamental II, verificamos que os conteúdos estão organizados em eixos temáticos, temas e itens a partir de problemáticas amplas da Geografia. A partir disso, é necessário que o professor selecione os temas que apresentem itens a serem utilizados como parâmetros para se trabalhar as temáticas ambientais, além de contextualizá-los.

Consideramos que a condição de transversalidade da EA nos PCNs enfrenta o dilema de não ocupar um lugar definitivo nas disciplinas e conteúdos programáticos do PPP das escolas. Nesse aspecto, observamos que sua prática ainda carece de iniciativas de alguns poucos professores e/ou das direções das escolas. Para que se torne uma prática eficaz, a EA necessita de projetos pedagógicos eficientes, que possam superar o isolamento das disciplinas, as grandes diversidades e as precárias condições da escola pública.

Diante do exposto, observamos que as legislações educacionais analisadas não abordam a EA de maneira crítica. Concordamos que essa postura está associada à maneira como as políticas públicas de educação são conduzidas no país, onde as legislações geralmente são criadas pelo próprio Estado em atendimento aos interesses financeiros de grupos sociais dominantes, do mercado e de empresas, sem a efetiva participação de

professores, pais, alunos e escolas.

Buscando compreender como a EA é abordada na BNCC e no ensino de Geografia do Ensino Fundamental II, pesquisamos a história da implantação da BNCC e como a EA foi tratada em cada uma de suas três versões. Observamos que a criação da BNCC, assim como outros documentos norteadores, está associada às propostas de organização da educação verificadas com maior ênfase nas últimas décadas, e que apresentam fortes aspectos políticos ligados aos processos de internacionalização das políticas educacionais.

Nesse sentido, verificamos que na primeira versão do documento, publicada em 2015, não foi encontrada nenhuma citação relacionada ao termo “Educação Ambiental”. A segunda versão, publicada em 2016, contou com uma participação maior de vozes que reivindicaram conquistas já adquiridas em outras regulamentações curriculares, possibilitando a construção de um documento mais bem elaborado e completo, onde a EA e outras temáticas ganharam espaço em um tópico específico.

Destacamos que a terceira e última versão da BNCC foi marcada por um período conturbado e de grande instabilidade da política nacional, culminando com o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, finalizado em agosto de 2016. A partir daí surgiram novas orientações para as políticas educacionais promovidas pelo MEC, que culminaram em muitas mudanças no documento, ajustando-o aos parâmetros das avaliações internacionais, aos interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores ligados à Educação.

Nessa perspectiva, observamos que a EA foi praticamente excluída da última versão da BNCC. O documento apresenta uma abordagem irrisória da EA, propondo apenas aos sistemas e redes de ensino a necessidade de incorporá-la aos seus currículos de forma transversal e integradora sem, contudo, detalhar como isso será feito. Diante disso, podemos afirmar que a ocultação da EA na última versão da BNCC tem caráter proposital, motivado por seu papel político-pedagógico transformador e problematizador das relações sociais vigentes.

Ressaltamos que na BNCC, os componentes curriculares de Geografia e História estão inseridos na Área de Ciências Humanas, o que pode contribuir para que os alunos pensem que esses conteúdos não têm uma identidade, a qual foi construída há muitos séculos. Conseqüentemente, dentro das escolas, gestores e a comunidade escolar poderão interpretar que as duas disciplinas são a mesma coisa, desconsiderando a fundamentação teórica e metodologias de cada área. Isto poderá causar uma banalização dos saberes, por exemplo, enviando para a sala de aula um professor de História para dar aulas de Geografia, e vice-

versa.

Considerando a abordagem da EA pelo Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II, observamos que em nenhum momento o termo “Educação Ambiental” foi citado. Contudo, verificamos que as competências 01 (um), 06 (seis) e 07 (sete) apresentam algumas proposições relacionadas às questões socioambientais que se encontram distribuídas nas unidades temáticas do conteúdo. No entanto, alertamos que essas competências limitam-se em reproduzir simplesmente os conceitos ecológicos de preservação ambiental, sem levar em conta reflexões e críticas quanto às questões políticas, econômicas, culturais e históricas geradoras dos problemas ambientais.

Dessa maneira, compreendemos que a ausência de uma proposta clara de EA na versão final da BNCC reflete as posturas conservadoras adotadas pelo Governo Temer, no período de sua homologação, e pelo atual Governo Bolsonaro, cuja política ambiental tem sido marcada pela redução das leis e incentivo à atividade econômica predatória.

Tendo em vista que a BNCC deverá nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todos os sistemas e redes de ensino do país, nos propusemos a analisar como a EA é abordada pelo Plano Municipal de Educação de Uberlândia (PME) e como a mesma está sendo tratada no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino, documento que viabilizará a implantação da BNCC no novo Currículo da Rede Municipal a partir de 2020.

Para a realização dessa análise fizemos uma breve caracterização do município de Uberlândia e de sua estrutura de Educação Básica, com ênfase para as escolas da Rede Municipal de Ensino que ofertam o Ensino Fundamental II. No que tange à EA, a análise do Plano Municipal de Educação nos mostrou que em linhas gerais o documento atende as recomendações das legislações educacionais nacionais. Entretanto, as experiências vividas ao longo do trabalho docente mostram que sua condição de transversalidade no currículo escolar tem conduzido sua aplicação por iniciativa isolada de alguns educadores, quando essa questão deveria envolver todos os docentes e alunos, assim como todas as disciplinas.

Observamos que a precariedade da maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia é um grande empecilho para os professores que buscam praticar a EA. A oferta de transporte para visitas técnicas são muito reduzidas ou quase inexistentes, as palestras em âmbito escolar são raras, faltam recursos pedagógicos, muitos prédios estão deteriorados, as salas de aula são superlotadas e os salários pagos aos professores são baixos. Nesse sentido, a crescente desvalorização profissional, somada à precariedade da educação pública acaba desestimulando os docentes a desenvolverem práticas efetivas de EA, levando-os a realizar ações conservadoras, sem nenhuma contextualização ou crítica.

Após as discussões sobre a abordagem da EA no Plano Municipal de Educação, buscamos analisar como a mesma está sendo tratada no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Como o referido Plano de Ação Referência está sendo construído a partir do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), consideramos pertinente também analisar como a EA é tratada nesse documento. Assim sendo, observamos que no CRMG os únicos debates existentes sobre a EA são tratados de maneira tímida pelo componente curricular de Geografia, que procura problematizar e evidenciar que as questões socioambientais estão intimamente relacionadas à complexidade dos acontecimentos globais.

Para analisar a EA no Plano de Ação Referência da Rede Municipal de Ensino consideramos seu alinhamento com as propostas da BNCC e o CRMG, as dificuldades para sua elaboração e a realidade vivida pelos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino. Nesse aspecto, durante as discussões nas escolas, observamos que o documento em construção apresenta poucos elementos relacionados à EA além daqueles já destacados na BNCC, restando apenas a sugestão de atividades voltadas para a temática ambiental. Sua elaboração aconteceu geralmente através de reuniões rápidas e aos sábados, situação em que os professores não se sentiam motivados a participar devido ao cansaço gerado pela atividade docente.

A partir da análise das legislações educacionais, compreendemos que tanto o governo federal quanto o governo estadual não manifestam interesse concreto no desenvolvimento da EA nas escolas. Nesse sentido, pressupomos que a abordagem da EA no Plano de Ação Referência também será praticamente inexistente, já que o documento está sendo construído em consonância com a BNCC.

Assim, concluímos que as legislações educacionais sobre a EA não abordam de maneira crítica os problemas ambientais, nem mesmo consideram sua inter-relação político-econômica, levando-nos a afirmar que o ocultamento de uma EA crítica e questionadora das questões ambientais está relacionado aos interesses do Estado em cercear o fornecimento de instrumentos para que os estudantes sejam capazes de questioná-lo.

A realização desta pesquisa se justifica por mostrar que a EA ainda está muito longe de ser uma prática efetiva e abrangente no âmbito escolar. É necessário superar as barreiras impostas pelas legislações educacionais e a precariedade da educação pública, buscando práticas contextualizadas que partam da realidade vivida pelos alunos até atingir realidades globais. Nesse sentido, ainda existe um amplo campo analítico para práticas educativas voltadas para a EA, o que incentiva a realização de novas pesquisas na área ambiental.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. “A formação da nova geração como campo para os negócios?”. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. “Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos”. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 08-22.
- ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.
- ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Plano Municipal de Educação de Uberlândia – monitoramento e avaliação: desafios para a valorização da carreira docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 8 n. 1, p. 19-36, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/issue/view/1822>>. Acesso em: 3 dez. 2019.
- ALVES, Iara Martins Costa. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCA MARIANA LUIZ NA ZONA RURAL EM CAMPO ALEGRE DE GOIÁS (GO)**. 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Catalão, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARCELOS, Valdo. “Mentiras” que parecem “verdades”: (Re) Pensando a Educação Ambiental no Cotidiano da Escola. In: ZAKRZEWSKI, Sônia Balvedi (Org.). **A Educação Ambiental na Escola: Abordagens Conceituais**. Erechim/RS: Edifapes, 2003. p. 81-88.
- 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**, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8425>>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- BITTENCOURT, Jane. A Base Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, 2017, p. 553 – 569.
- BRANT, Maria do Carmo. O que mais sabemos sobre nossos alunos? In: **Revista Nova Escola**. Rio de Janeiro: Dezembro, n.12, dezembro 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 versão. Brasília, DF: MEC, 2016

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Parecer de leitor crítico da área de Geografia. BRASÍLIA, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Callai.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de dezembro de 2010. Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Decreto-lei nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 20 ago. 1985.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **IBGE**. Cidades. Estimativa da população do município de Uberlândia 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (**INEP**). Sinopse Estatística da Educação Básica 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 29 novembro 1968.

_____. **Lei nº 6.938 de 1981:** Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura / INEP. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da

Educação Básica. Resolução n. 2, de 7 abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 abr. 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14, de 6 de junho de 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental**. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 jun. 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Meio Ambiente**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC - ProBNCC**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2019.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionaispdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mai. 2019.

_____. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016** – PEC do teto dos gastos públicos. Brasília, DF, 2016. Disponível em <<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3877571&disposition=inline>> Acesso em: 15 de agosto de 2018.

CALLAI, Helena Copetti. O meio ambiente no ensino fundamental. **Terra Livre**, n. 13, 1997.

_____. A Geografia Ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. (Org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, NEPEG, 2010.

_____. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa-PB, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016.

CARVALHO, Isabel C. Moura. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2001. 411f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M.; Carvalho, I. C. M. (Org.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CASTELLAR, Sônia M. V. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 1, p. 01-20, jun. 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/signos/issue/view/2108>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO:

PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. **Anais...** Belo Horizonte: nov. de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

_____. A cidadania, o direito à cidade e a Geografia Escolar: elementos da Geografia para o estudo do espaço urbano. **GEOUSP Espaço Tempo (Online)**, n. 5, p. 41-55, 1999. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123346>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar**. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 22, n.2, jul./dez., p. 123-136, 2002. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15389/9438>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Geografia da cidade: A produção do espaço urbano em Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. [et al]. **Formação de Professores: Concepções e Práticas em Geografia**. Goiânia/GO: Editora Vieira, 2006. p. 33.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. A geografia física no estudo das mudanças ambientais. In: BECKER, B. K.; CHRISTOFOLETTI, A.; DAVIDOVICH, F. R.; GEIGER, P. P. (Org.). **Geografia e Meio Ambiente no Brasil**. São Paulo – Rio de Janeiro: Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia HUCITEC Ltda., 1995.

DAVIS, Claudia L. Ferreira et al. 2013. Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores. **Anais da 36a Reunião Anual da ANPEd**.

DELORS, Jacques (Coord.). A educação ou utopia necessária. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 11-32.

DIAS, Edson dos Santos. Os (des) encontros internacionais sobre meio ambiente: da Conferência de Estocolmo à Rio+20 – expectativas e contradições. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v. 1, n. 39, p. 6-33, 2017.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana. Uma análise generificada sobre o projeto gênero e diversidade na escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 226-243, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n173/pt_1980-5314-cp-49-173-226.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior”. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FARIA, Graciela S. Soares; RACHID, Alessandra. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 162-177, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://revistafae.fae.edu/revistafae/issue/view/4>>. Acesso em: 03 jan. 2020.

FRANÇA, Joan Frederick Baudet Ferreira. A Política Externa Brasileira para o Meio

Ambiente: de Estocolmo a Joanesburgo. In: **Cadernos de Relações Internacionais**, v. 3, n.1, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FURTADO, Janine Dorneles. Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensino-aprendizagem: qual o papel da política nacional de Educação Ambiental? **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, v. 22, janeiro a julho de 2009. (ISSN 1517-1256). Disponível em <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2830>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003. 143 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Teaching and learning geography in the National Curriculum Common Base (BNCC). **Ensino em Re-Vista**, v. 25, n. 4, p. 1036-1055, 20 dez. 2018.

GUIMARÃES, Mauro et al. Educadores ambientais nas escolas: as redes como estratégia. In: SOARES, A. M. D; CARVALHO, N. A. O; BARRETO, M. P. (Org.). **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 49-62, jan./abr. 2009.

HARVEY, David. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011. 224p.

_____. **Para entender O Capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. 335p.

HOFFMAN, Daniela S.; FAGUNDES, Léa da Cruz. Cultura digital na escola ou escola na cultura digital? **CINTED-UFRGS**, v. 6, n. 1, p. 1-11, jul. 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/14599/8501>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

HOGAN, Daniel Joseph. População e Meio Ambiente: a emergência de um novo campo de estudos. In: HOGAN D. J. (Org.). **Dinâmica populacional e mudança ambiental**: cenários para o desenvolvimento brasileiro. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo, 2007. p.13-49.

HOGAN, Daniel J.; MELLO, Leonardo F. de. População, Consumo e Meio Ambiente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15, Caxambú, 2006. **Anais...** São Paulo: ABEP, 2006.

LAGO, André Aranha Corrêa do. **Estocolmo, Rio de Janeiro, Johannesburgo**: O Brasil e as Três Conferências Ambientais das Nações Unidas. Brasília: Instituto Rio Branco, Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, 2006.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: Mello, S.; Trajber, R.. (Org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental. 1ed. Brasília: MEC/UNESCO, v. 1, 2007. p. 65-73.

- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. “PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola”. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 34-37.
- MENDONÇA, Mauro das Graças. **Educação Ambiental no Município de Uberlândia (MG): reflexões sobre a práxis e sua relação com o processo de planejamento e gestão ambiental**. 2015. 215f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia. 2015.
- MINAS GERAIS. Resolução nº 470, de 27 de junho de 2019. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do Sistema de Ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**. 30 de jul. de 2019.
- MOURA, Jeani D. Paschoal; HIRATA, Carlos Alberto. A educação ambiental em debate. **Revista eletrônica pro-docência/uel**, Edição nº. 5, vol. 1, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/>>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. “Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências”. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.
- PEREIRA, Anderson W.; DIAS, Gabriela K.; SPIRONELLO, Rosangela L. A Educação Ambiental, o ensino de Geografia e a escola: (Re) discutindo algumas (In) certezas cotidianas. **Revista Ambiente & Educação**, vol. 20, n. 1, p. 28-48, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/ambeduc/issue/view/509>>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- PORTELA, Mugiany O. Brito. A BNCC para o ensino de Geografia: a proposta das ciências humanas e da interdisciplinaridade. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v.12, n. 1, jan. / abr. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/issue/view/2003>>. Acesso em: 04 jul. 2019.
- QUINCAS, André Luiz do Nascimento; LEÃO, Vicente de Paula; LADEIRA, Francisco Fernandes. Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 8, n. 16, p.112-119, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/548/299>>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação ambiental: origem e perspectivas. **Educ. rev. [online]**, n. 18, p. 201-218, 2001. (ISSN 0104-4060). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.240>>. Acesso em: 04 Abr. 2019.
- RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.
- ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de Professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em**

Geografia. Goiânia: E. V., 2006.

ROSA, Odelfa. **Geografia e Pedagogia: o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Catalão (GO)**. 2008. 232f. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

SANTOS, Juliana de Jesus; ROSA, Odelfa. Educação ambiental e alfabetização cartográfica: contribuições de uma experiência vivida. **OPIS**, Catalão, v. 09, n. 13, p. 251-269, jul./dez. 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio C. P.; PEREIRA, Júlio Emílio D. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. CEDES [online]**, vol. 36, n. 100, p. 281-300, 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300281&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, Ano 3, n. 4. p. 54-84, 2016. Disponível em: < <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296/301>>. Acesso em 13 jun. 2019.

_____. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.10, n. 19, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 1231-55, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

_____. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Revista Trabalho Educação e Saúde [online]**, vol. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r206.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmica do nosso tempo 5).

SILVA, Francisco Jacob. P. S. et al. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN. Brasília: Imprensa ANDES-SN, 2016.

SILVA, Heloína Oliveira da; BEZERRA, Renilton Delmundes. A importância da educação ambiental no âmbito escolar. **Revista Interface**, Edição n. 12, dez. 2016. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/issue/view/184>>. Acesso em 13 abr. 2019.

SIQUEIRA, Santiago Alves de. **A construção do currículo de Geografia na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC)**. 2018. 311f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina. 2018.

SIRKIS, Alfredo. Enquanto isso, na terra do pau-brasil... (Apêndice). In: McCORMICK, John. **Rumo ao paraíso: a História do Movimento Ambientalista**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014 que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do Quadro da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, MG, 29 de set. 2014.

UBERLÂNDIA. Lei nº 12.209, de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Uberlândia, MG, 26 de jun. de 2015.

VESENTINI, José William. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus. 2004.

_____. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. IN: **O Ensino de Geografia no Século XXI**. 7 Edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. [S.I.]: **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], vol. 95, n. 239, p. 31-54, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 jul. 2019.