

A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Ambiental: avanços e retrocessos nas recomendações para o Ensino de Geografia na Educação Básica

The Common National Curricular Base and Environmental Education: Advances and setbacks regarding Recommendations for Geography Teaching in Elementary Education

La Base Nacional Común Curricular y la Educación Ambiental: avances y retrocesos en las recomendaciones para la enseñanza de Geografía en la Educación Básica

Recebido: 11/09/2019 | Revisado: 17/09/2019 | Aceito: 20/09/2019 | Publicado: 04/10/2019

Ramon Fabricio da Silva Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1930-7251>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: monfsc@gmail.com

Francinaide de Lima Silva Nascimento

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9091-8055>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: francinaide.silva@ifrn.edu.br

Pablo Guimarães Azevedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9367-4810>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: pablo.azevedo@ifrn.edu.br

Resumo

O estudo discute a Educação Ambiental no currículo da Educação Básica no Brasil a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas recomendações para a Área do Conhecimento Ciências Humanas, em particular o componente curricular Geografia. Para tanto, respaldamos as análises em autores como Limaverde (2015), Lopes (2013), Macedo (2014) e Tonegutti (2019). Como marco legal delimitamos a Constituição Federal de 1988, a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n.9.795, de 27 de abril de 1999, que versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. A Educação Ambiental no currículo da escola básica brasileira emergiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos 1990, em temas transversais, dentre os quais Meio Ambiente e Trabalho e Consumo. Constatamos que a menção à Educação

Ambiental na BNCC, seja do Ensino Fundamental ou Médio, se restringe à legislação vigente, sendo inexistente a expressão de seus fundamentos. E, mais ainda, que o tratamento de conteúdo apresentado nas habilidades é incipientemente explorado. Consideramos, portanto, que há um desperdício do potencial de discussão conceitual e metodológica pelo documento, sobretudo, no que toca ao princípio da interdisciplinaridade, apregoada pela transversalidade e integração da temática. Cabe, portanto, aos docentes o trabalho de correção dessa assimetria entre a legislação da Educação Ambiental e o currículo do ensino básico, seja na formação inicial ou continuada e, incisivamente, em suas atuações. Desse modo, em vez de avançar na questão curricular, para a área da EA a BNCC é um retrocesso.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Currículo; Ensino Básico.

Abstract

This study aims to discuss the presence of Environmental Education in Elementary Education in Brazil considering the National Common Curriculum Base and its recommendation for the area of Humanities specifically Geography. Thus, the research considered work of authors such as Limaverde (2015), Lopes (2013), Macedo (2014) and Tonegutti (2019). As for legal framework, the 1988 Brazilian Federal Constitution as well as Law number 9,394, December 20th -1996 that deals with the Brazilian Law of Directives and Bases and Law number 9.795, of April 27th of 1999 that deals with the Brazilian Policy of Environmental Education were considered. Environmental Education emerged in the Brazilian elementary school curriculum through the National Curriculum Parameters in the 1990s by means of cross cutting themes including Labor, Environment and Consumption. It was seen that Environmental Education is mentioned in the National Common Curriculum Base for elementary or high school. Although the issue is restricted to current legislation, there is no expression of its fundamentals. It was also perceived that presented content and skills are under explored. Thus, it is considered that there is a waste regarding the potential for conceptual and methodological conception, especially related to the principle of interdisciplinarity, seen through the integration of cross cutting issues in the explored themes. Therefore, it is the teacher's responsibility to correct this asymmetry between Environmental Education legislation and the elementary education curriculum, whether in initial or continued phases incisively thorough education. Thus, instead of advancing the curricular issue for the area of Environmental Education, the referred document is a setback.

Keywords: Environmental Education; Curriculum; Elementary Education.

Resumen

El estudio discute la Educación Ambiental en el currículo de la Educación Básica de Brasil a partir del análisis de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus recomendaciones para el área del conocimiento Ciencias Humanas, especialmente el componente curricular Geografía. Para tanto, respaldamos los análisis en autores como Limaverde (2015), Lopes (2013), Macedo (2014), Tonegutti (2019). Como marco legal, delimitamos la Constitución Federal de 1988, la Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que trata de las Directrices y Bases de la Educación Nacional y la Ley n° 9.795, de 27 de abril de 1999, que versa sobre la Política Nacional de Educación Ambiental. La Educación Ambiental en el currículo de la escuela básica brasileña asomó en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) en los años 1990, en temas transversales, entre los cuales Medio Ambiente, Trabajo y Consumo. Constatamos que la mención a la Educación Ambiental en la BNCC, tanto en la Enseñanza Fundamental como en la Media, se restringe a la legislación vigente, sin que exista la expresión de sus fundamentos. Y, aún más, que el tratamiento de contenido presentado en las habilidades es explotado de modo incipiente. Así que consideramos que hay un desperdicio del potencial de discusión conceptual y metodológica por el documento, principalmente en lo que se refiere al principio de la interdisciplinariedad, defendida por la transversalidad e integración de la temática. Por lo tanto, a los docentes les toca el trabajo de corrección de esta asimetría entre la legislación de la Educación Ambiental y el currículo de la enseñanza básica, en la formación inicial o continuada y, de modo pujante, en sus actuaciones. De ese modo, en vez de avanzar en la cuestión curricular, para el área de EA, la BNCC es un retroceso.

Palabras-clave: Educación Ambiental; Currículo; Enseñanza Básica.

Introdução

A introdução da Educação Ambiental (EA) nos currículos escolares é um esforço antigo da educação básica no Brasil. Com o respaldo da Constituição Federal (1988), a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz a inserção da EA no currículo da escola básica brasileira. As primeiras iniciativas oficiais, mesmo que inexpressivas foram enunciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, onde se recomendou a adoção de Temas Transversais, ou seja, aqueles que perpassassem todas as disciplinas. Nesta perspectiva, a Educação Ambiental estava atrelada a dois dos referidos temas: Meio Ambiente; Trabalho e Consumo. É evidente que a EA como a

entendemos atualmente¹, não tinha destaque, nem muito menos compreendia parte do currículo para os órgãos oficiais.

No ano seguinte, o Presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sancionou a Lei n.9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. Esta lei é considerada um marco importante para a sistematização e introdução deste conteúdo no ensino básico nacional, mas não somente, devido a abrangência e relevância da temática e incidência de suas disposições em todas as dimensões formativas profissionais. A reflexão é iniciada nos currículos e leva ao início de práticas integradas na educação formal.

Desde então outros documentos como as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) foram editados e disponibilizados pelo Ministério da Educação na tentativa de orientar a construção de currículos unificados e alguns descrevem detalhes sobre a EA como fora determinado na legislação vigente.

O documento curricular oficial mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016; 2018). Este dispõe sobre a EA com muito menos destaque em relação aos orientadores curriculares anteriores. Concede a este conteúdo função transversal à várias disciplinas, incluindo a Geografia. Dessa maneira, o presente texto tem por finalidade a análise da BNCC à luz da legislação da Educação Ambiental e da Política Nacional de Educação Ambiental, acentuando os avanços e retrocessos inscritos nos marcos curriculares destinados à Educação Básica no Brasil, a partir da década de 1990 e em vigência.

Este estudo tem por finalidade uma análise da inserção da Educação Ambiental na educação básica, tendo em vista o fundamento para o currículo unificado, publicado pelo Estado brasileiro, a saber: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2016; 2018). Como marco legal delimitamos, portanto, a Constituição Federal de 1988, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual versa sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. A análise tem delineamentos de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em dados de revisão bibliográfica acerca do orientador curricular BNCC e a EA.

¹ Em 2019, a questão ambiental ganhou efervescência política e social no cenário do Brasil, com repercussões internacionais, em virtude de cortes orçamentários promovidos pelo Governo Federal às ações de monitoramento de queimadas na região da Amazônia, monitorada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE).

Metodologia

Pesquisamos nos principais repositórios, a exemplo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e obtivemos resultados inexpressivos em relação à produção acadêmica sobre a interseção da temática currículo de ensino básico e Educação Ambiental.

De igual modo, inicialmente, intencionamos realizar uma pesquisa em que a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006; 2011) e a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) pudesse nos servir às discussões. Contudo, por questões diversas, redirecionamos nossa metodologia.

Corroborou com esta reconfiguração, o fato de termos realizado uma busca no documento da BNCC do Ensino Fundamental e do Médio com os termos em aspas duplas “Educação Ambiental” e “Meio Ambiente”, que se mostrou ineficaz, visto que não os encontramos. Adotamos, portanto, uma pesquisa de caráter qualitativo em ambos documentos na área do conhecimento Ciências Humanas, em que se encontram a Geografia e a História, no tocante à análise das habilidades relacionadas ao Eixo Temático “Natureza, ambientes e qualidade de vida”. Nesse sentido, a análise relacionou a Educação Ambiental e os encaminhamentos sugeridos pelo orientador curricular a fim de promover a avaliação sobre seu uso adequado.

Nesta pesquisa, delimitamos somente o 6º ano do Ensino Fundamental para análise, uma vez que encontramos quatro habilidades mais relacionadas à Educação Ambiental, sendo elas: EF06GE10², EF06GE11, EF06GE12, EF06GE13. O orientador curricular é bastante lacunar no que concerne ao Ensino Fundamental e Médio. Em nenhuma das áreas do conhecimento ou componentes curriculares há a menção à EA, de modo direto ou indireto.

Em síntese, serão apresentados os principais aspectos dos documentos legais sobre a Educação Ambiental, com a discussão de concepções e fundamentos, bem como sua relação com os marcos curriculares brasileiros.

De igual modo, será evidenciada a análise dos elementos constitutivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tratam sobre a Educação Ambiental a partir de mapeamento das menções ao tema, ou suas aproximações. As relações entre os marcos legal e curricular para a EA com o advento da proposta de currículo mínimo são analisadas de modo sintético.

² As competências e habilidades são grafadas por letras e números para sua identificação, em que por exemplo, no caso da EF06GE10, temos: EF, se referindo ao nível de ensino – Ensino Fundamental; 06, referente ao 6º ano; GE, em referência ao componente curricular Geografia; 10, para demarcar a competência e habilidade.

A Educação Ambiental e o currículo da Educação Básica no Brasil

O interesse sobre currículo pelo Estado brasileiro é recorrente desde o fim dos anos 1990, principalmente entendendo que o principal intuito deste seria a unificação ou uniformidade da sociedade. Dadas as dimensões continentais do país esta tarefa constituiu-se como bastante complicada à luz das questões regionais que geram diferenças exacerbadas entre os espaços. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o primeiro passo foi dado em direção à ideia de currículo como “bem”, conforme evidenciam Santos e Diniz-Pereira (2016, p.283):

Essas diretrizes constituíram-se em 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.

A Reforma do Ensino operacionalizada pela LDB (1996) previa modificações estruturais na educação, dentre as quais: a formação de professores; a reorganização do ensino em níveis e modalidades; e, por fim, um currículo comum. Sob este aspecto, verifica-se a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 2001). Esta iniciativa emergiu como primeira forma de padronizar, não obrigatoriamente os currículos e produção de material didático. Os PCNs adotados a partir de 1997, apesar de não serem obrigatórios, se constituíram em orientações detalhadas sobre o ensino de cada disciplina. Se destinavam a orientar as propostas curriculares das redes de ensino e à elaboração de livros e materiais didáticos, bem como o sistema nacional de avaliação (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

É válido ressaltar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentava os livros como aprovados em conformidade com estes parâmetros e que as avaliações do Ensino Fundamental e Médio, a saber: Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorreram também sob o crivo dos documentos referenciados para o currículo do ensino básico.

Dentro desta perspectiva a EA de forma sistemática ainda não estava presente na organização curricular do ensino básico, o que haviam eram os Temas Transversais, dentre os quais Meio Ambiente, Trabalho e Consumo que mais tarde seriam denominados de Educação Ambiental.

Estes fatos foram de extrema importância para a assinatura da Lei n. 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. A legislação sistematiza pontos importantes sobre a EA no Brasil. Destacamos dois aspectos essenciais para uma análise criteriosa sobre os currículos sugeridos pelo Ministério da Educação. Primeiramente o artigo 4º versa sobre os Princípios da Educação Ambiental, ao ressaltar “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade” (BRASIL, 1999). A intensão é a de uma concepção ampla de Educação Ambiental, onde a complexidade do espaço natural entra em contato com o espaço artificial.

Essa percepção integrada do espaço é ressaltada por Milton Santos (2006, p.4) quando afirma que “uma indispensável premissa de base é que não existe meio ambiente diferente de meio. (...) Pensadores como Humboldt, Ritter, Vidal de La Blache, Durkheim, entre outros, buscaram refletir sobre a relação sociedade-natureza considerando o entorno das sociedades como um dado essencial da vida humana”.

O artigo 5º, por seu turno, trata sobre os objetivos da Educação Ambiental e há o realce da ideia de educação solidária quando este estimula “o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania” (BRASIL, 1999).

Neste objetivo ressaltamos a natureza de pertencimento do embasamento que constitui a referida lei, ou seja, uma noção que a cidadania plena se percebe também na luta pela preservação do meio natural. A Lei n. 9.795/1999 expressa em seu Artigo 1º a concepção de EA:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Esta definição traz um amplo entendimento desse princípio educacional que extrapola a realidade da escolarização, alcançando as diversas dimensões da sociedade. O Artigo 2º, deste mesmo dispositivo, assevera que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, 1999, p.1).

Por este último artigo, a EA compõe de modo contínuo a formação dos indivíduos em diferentes contextos. Ao mesmo tempo, pelo Art. 10, “a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”. (BRASIL, 1999, p.1).

- § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.
- § 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.
- § 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Por esta legislação ocorre a obrigatoriedade da abordagem da EA em todos os níveis e modalidades de ensino. No âmbito da formação inicial e continuada de professores, a Lei n. 9.795/1999 evidencia que “Art. 11. A dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. (BRASIL, 1999, p.1). Além disso, recomenda em parágrafo único que “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.” (BRASIL, 1999, p.1).

Em atendimento à legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao emitir a Resolução n.2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, recomenda expressamente a permanência de temas da Educação Ambiental nos currículos.

Todavia, a discussão acerca da EA no Brasil remonta períodos e documentos diversos, assim como a compromissos internacionalmente assumidos, a exemplo da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi (1977).

Nesse sentido, é importante destacar que o vocábulo Educação Ambiental, construído no Brasil e na América Latina, tem função identitária para demarcar um campo epistêmico, dotado de valores e práticas, e busca mobilizar os diferentes atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica contra hegemônica.

No tocante às políticas públicas e iniciativas do Ministério da Educação voltadas à Educação Ambiental, destacamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), com a inclusão de temas transversais ao meio ambiente; os Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola e o Programa de Formação Continuada de Professores (1999); a inclusão da Educação Ambiental no Censo Escolar, em 2001; a realização da I e II Conferência Nacional

Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, desenvolvida em 2003 e 2006, pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental; e a Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental, no âmbito do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, dentre outros.

Os PCNs, da 1^a a 4^a série, em seu volume 9 trazem o tema Meio Ambiente e Saúde. Delimitamos o tema Meio Ambiente do documento, entendido como meio indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais.

Os PCNs do Ensino Médio (2000), apresentam a EA em suas relações com a cidadania. Neles as práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, ligadas à vida pessoal, ao cotidiano e a convivência e às questões relacionadas ao meio ambiente, corpo e saúde. (BRASIL, 2000, p.80).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), não registram menção às concepções de EA. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), por sua vez, têm um documento específico para a EA: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Por este documento a EA é uma dimensão da educação, é 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, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Ambiental

A BNCC é um documento de caráter normativo o qual define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos estudantes da Educação Básica no Brasil. Este documento impacta de forma direta as políticas governamentais destinadas a este nível de ensino. A definição de um currículo comum era uma previsão da Lei de Diretrizes e Bases (1996) que foi reforçada no Plano Nacional de Educação (2014).

É um documento obrigatório para todas as instituições de ensino públicas e privadas do país, com suas determinações de conhecimentos e habilidades para as etapas de ensino infantil, fundamental e médio. Limaverde (2015, p.82) define como “uma matriz comum aos currículos de todos os sistemas de ensino”. Também corrobora a crítica à ideia ingênua de que um currículo mínimo seria “o principal catalisador para a promessa de qualificação equitativa para o mercado de trabalho e para a competitividade internacional”. (Limaverde, 2015, p.85).

A formulação da BNCC pressupõe a participação democrática. Contudo, Tonegutti (2019), contrário à forma de discussão, construção da proposta, bem como aos pressupostos empresariais emergentes no documento, assinala que se o currículo deve resultar de uma construção coletiva, ele só pode ser construído na escola, com a participação de professores. Considera possível também a existência de diretrizes gerais de orientação, mas que o currículo efetivamente implantado deve ser o elaborado em cada instituição.

O ano de 2019 é o marco para sua implementação em todas as redes, conforme evidencia a orientação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018). Este documento recomenda que as redes de ensino estaduais e municipais regulamentem, por meio de ato legal, e efetivem a garantia de um terço de hora-atividade dos professores para atividades extraclasse e incentivem o uso desse tempo para a formação continuada em serviço. Este processo deve se dá concomitante ao início das ações de formação para os novos currículos em regime de colaboração.

Em linhas gerais, de acordo com o guia para sua implementação, dentre os objetivos da BNCC estão a promoção da melhoria na qualidade da educação, com equidade. Contudo, analisamos que a superficialidade contida na proposta de um núcleo comum de conhecimentos e habilidades, poderá não atender a finalidade assinalada, visto que cabe aos estados e municípios a inserção das diversidades locais, as especificidades como Educação Especial e de Jovens e Adultos, bem como os aspectos metodológicos.

Em nosso ponto de vista, as desigualdades se acirram e a proposta traz grandes impactos à rede de ensino pública, uma vez que seus profissionais dependem do estabelecimento da Governança, ou seja, a quem cabe a competência por sua formação: estado ou município? Em termos práticos, temos o primeiro impasse e a escola pública permanecerá na dicotomia de seu financiamento e, portanto, do cumprimento de um pressuposto fundamental: educação de qualidade para a classe trabalhadora. De acordo com os Censos Escolares (INEP, 2018), a maior parte dos estudantes brasileiros estão matriculados em escolas públicas.

A BNCC faz menção à competência, definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores mobilizados para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Está organizada em dez competências que se inter-relacionam ao longo da educação.

A Competência 7 é a que mais se aproxima das concepções e fundamentos da Educação Ambiental vigente, ao asseverar que na Educação Básica o indivíduo deverá ser capaz de:

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. (BRASIL, 2018, p.9).

Na proposta apresentada pela BNCC, podemos identificar diferenças importantes a respeito da distribuição da temática ambiental no currículo em relação aos PCNs. Encontramos elementos textuais que conduzem à compreensão sobre semelhanças metodológicas no trabalho com a questão ambiental:

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 criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 19).

Pelo exposto assinalamos que caberá aos sistemas de ensino a inclusão dos diversos temas contemporâneos de modo transversal e integrador e, portanto, realizar as adequações curriculares necessárias ao cumprimento do recomendado.

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).

No que concerne à Geografia, a competência geral diz respeito a “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.” (BRASIL, 2018, p. 366).

Na unidade temática “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, a BNCC (2018, p.364) expressa que:

Busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Para o 6º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do eixo temático destacado, encontramos quatro habilidades, sendo elas: EF06GE10, EF06GE11, EF06GE12, EF06GE13.

Na primeira habilidade indicada pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 385), busca-se: “(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”.

A referida habilidade não evidencia relação com a temática ambiental. A centralidade dela se restringe na explicação das diferentes técnicas empregadas no campo para o uso da agricultura, perdendo uma oportunidade importante para discutir as questões ambientais decorrentes dessas diferentes formas de produzir.

A habilidade seguinte articula as competências geográficas do ano em questão com reflexões fundamentais para o entendimento das mudanças ambientais da biodiversidade tendo como centralidade a busca por: “(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.” (BRASIL, 2018, p. 385).

A habilidade (EF06GE12) trata das temáticas referentes à água e seu uso pelo ser humano, amplamente discutido no 6º ano. Percebemos essa intenção quando ressalta que ao final deste ano o aluno deverá ser capaz de: “(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” (BRASIL, 2018, p. 385).

Nesta habilidade não fica expresso o entendimento referente à temática ambiental, o que seria mais uma vez fundamental para a unidade em análise. Tendo essa unidade três eixos

fundamentais (a natureza, o ambiente e a qualidade de vida), fica evidente que a habilidade em questão se torna problemática, uma vez que não consegue articular-se integralmente com nenhuma das três dimensões, nem muito menos criar relação entre ambos.

A habilidade (EF06GE13), por seu turno, trata especificamente das questões ambientais dando foco às questões climáticas urbanas, como as ilhas de calor. Essa finalidade é evidenciada na BNCC (2018, p. 385) que define como objetivo para tal habilidade: “analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor)”. Nesse caso, vemos, portanto, a ligação das dimensões propostas pela unidade temática em questão.

É importante destacar, ao final dessa análise, que a BNCC se mostra desconexa entre o proposto nas partes iniciais do documento e a materialidade das habilidades sugeridas. As competências atribuídas ao currículo do 6º ano do Ensino Fundamental anos finais são muito amplas, no entanto, as habilidades que se desenrolam a partir dessas competências se mostram incapazes, não só de tocar na temática Ambiental, como também de relacionar essa com os demais conteúdos da Geografia.

Considerações

Constatamos que a BNCC menciona a Lei 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, por mera convenção, mas que o corpo de suas sugestões para os currículos estaduais e municipais, seja no Ensino Fundamental ou Médio, são insuficientes para tratar do tema.

Em síntese, compreendemos que muito se discute sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular, porém pouco se estuda seu conteúdo propriamente. Dessa maneira, destacamos que a relevância deste estudo se dá por contribuir à reflexão, à medida que produz efetiva análise não só sobre seu conteúdo, mas acerca da questão da Educação Ambiental como política pública, apregoada pela legislação civil e educacional brasileira, mas pouco operacionalizada em termos práticos: conceitual ou metodológico do currículo do ensino básico.

Pretendeu-se, portanto, efetivar análise criteriosa sobre a inserção e presença da Educação Ambiental na BNCC, tema tão caro à sociedade contemporânea. Intencionamos abrir espaços de construção de práticas mais reflexivas diante da questão da EA, mas também em relação à prática do professor frente às novas orientações curriculares. Coaduna-se

também às necessárias reflexões para a formação inicial e continuada de professores, bem como à busca de um estreitamento entre ensino básico e superior.

Constatamos que a menção à Educação Ambiental na BNCC, seja do Ensino Fundamental ou Médio, se restringe à legislação vigente, sendo inexistente a expressão de seus fundamentos. E, mais ainda, que o tratamento de conteúdo apresentado nas habilidades é incipientemente explorado.

Consideramos, portanto, que há um desperdício do potencial de discussão conceitual e metodológica pelo documento, sobretudo, no que toca ao princípio da interdisciplinaridade, apregoada pela transversalidade e integração da temática. Cabe, portanto, aos docentes o trabalho de correção dessa assimetria entre a legislação da Educação Ambiental e o currículo do ensino básico, seja na formação inicial ou continuada e, incisivamente, em suas atuações. Desse modo, em vez de avançar na questão curricular, para a área da EA a BNCC é um retrocesso.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições.

Brasil (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Médio*. Brasília.

Brasil (2018). Ministério da Educação. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Orientações para o processo de implementação da BNCC.

Brasil (2019). *Constituição Federal de 1988*. Retrieved september 7, from https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil (2018). *Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF. Retrieved april 18, from Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm.

Brasil (2019). *Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retrieved september 7, from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Brasil (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Geografia*. Brasília, DF: MEC/SEF.

Brasil (2018). *Censo Escolar*. Notas Estatísticas 2017. Brasília: MEC-INEP.

Conselho Nacional de Educação (2019). *Resolução do CNE n.2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Retrieved september 7, from <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.

Limaverde, P. (2015). Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. *NUPEAT-IESA-UFG*, 5 (1), 78-97.

Lopes, A. C. (2013). Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade e Culturas*, 39, 7-23.

Loureiro, C. F. B. (2012). *Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

Macedo, E. (2014). Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e Curriculum*, 2014, 1530-1555.

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12 (1), 117-128.

Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2011). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

Santos, L. L. C. P.; Diniz-Pereira, J. E. (2016). Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, 36 (100), 281-300.

Santos, M. (2006). A questão do meio ambiente: desafios para a construção de uma perspectiva transdisciplinar. *Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente*, São Paulo, 1 (1), 1-14.

Tonegutti, C. A. (2019). Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica. Retrieved september 7, from http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Ramon Fabrício da Silva Costa – 40 %

Francinaide de Lima Silva Nascimento – 30 %

Pablo Guimarães Azevedo – 30 %