



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de  
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia  
Universidade Católica de Campinas

Colacios, Roger Domenech; Locastre, Aline Vanessa  
A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 25, e204589, 2020  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas  
e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v25e2020a4589

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572064945011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc  
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# O Ensino Médio no Brasil: quais possíveis rumos?

A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI

*The absence and the vacuum:  
Environmental Education in the 21<sup>st</sup>  
Century and the Brazilian New High  
School Law*

Roger Domenech Colacios<sup>1</sup>  0000-0003-2261-3695

Aline Vanessa Locastre<sup>2</sup>  0000-0001-7575-012X

## Resumo

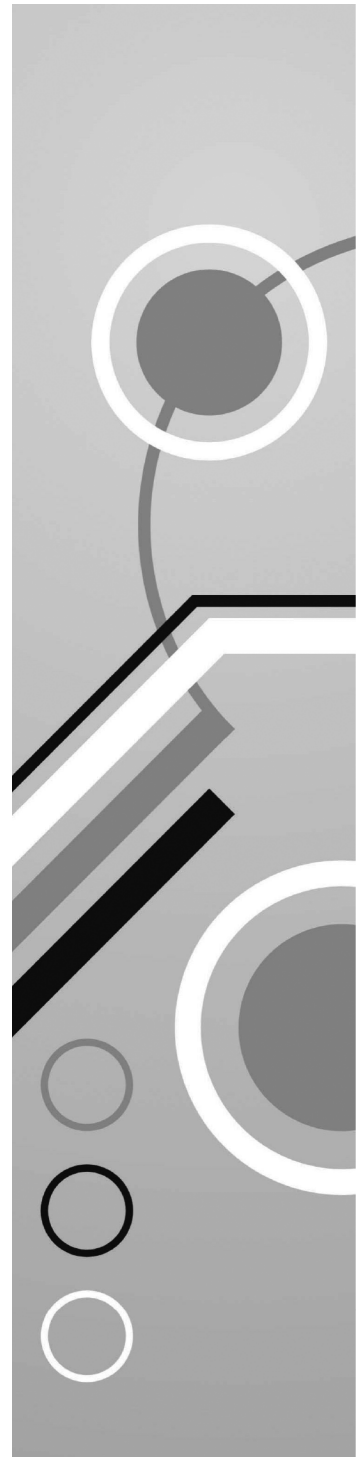
Este artigo tem como objetivo analisar a Educação Ambiental junto ao Ensino Médio brasileiro no século XXI. Na mudança legislativa ocorrida em 2017, pode-se perceber que os antigos componentes curriculares foram agrupados por áreas de conhecimento. Diante disso, analisaremos o papel que a Educação Ambiental teria nessa nova conjuntura, na qual é notada uma espécie de ausência ou enfraquecimento da área. A partir de então procurou-se entender os motivos que levaram a essa situação, encontrando um vácuo de políticas públicas em Educação Ambiental desde 2012. A proposta aqui

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação. Av. Colombo, 5790, Bloco I12, CCH, 87020-900, Maringá, PR, Brasil. Correspondência para/ *Correspondence to*: R.D. COLACIOS. E-mail: <rdcolacios@uem.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia, Centro das Humanidades, Colegiado de História. Barreiras, BA, Brasil.

Como citar este artigo/How to cite this article

Colacios, R.D.; Locastre, A.V. A ausência e o vácuo: Educação Ambiental e a Nova Lei do Ensino Médio brasileiro no século XXI. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.25, e204589, 2020. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4589>



apresentada tem a intenção de entender essa ausência e esse vácuo dentro de uma análise histórica da Educação Ambiental e da legislação educacional brasileira no século XXI. Para compor a investigação, foram utilizados como fontes a Nova Lei do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, além de outros documentos sobre a Educação Ambiental, como a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental e acordos nacionais e internacionais. Também, como base de interpretação dos resultados foram utilizados autores da área de Educação Ambiental ou sobre Epistemologia Ambiental. O método utilizado foi a pesquisa documental e análise qualitativa, tendo como parâmetro de investigação o campo ambiental e o campo das políticas públicas. Enquanto resultado, espera-se mostrar a ausência de novas políticas para a Educação Ambiental, tendo em vista os desafios educacionais para o século XXI.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Nova lei do Ensino Médio. Políticas públicas em educação. Século XXI.

## Abstract

*This article aims to discuss environmental education in the 21<sup>st</sup> century as approached by the Brazilian New High School Law. In the legislative change that occurred in 2017, we can see that the former curriculum components have been grouped by knowledge areas. Within this framework, we reviewed the role that environmental education will have in this new scenario, in which we observe the absence or weakening of that discipline. We tried to understand the reasons that led to the vacuum of public policies in environmental education occurring since 2012. This paper's objective is to understand this absence and vacuum in the framework of a historical analysis of environmental education and education legislation in the 21<sup>st</sup> century. Our investigation was based on such sources as the New High School Law, the Common National Curriculum Base, besides other documents about environmental education, like the National Environmental Education Policy, the National Environmental Education Program, and national and international agreements on the subject. Also, as a basis for interpretation of the results we utilized some authors in environmental education or about environmental epistemology. The method used was documentary survey and qualitative review, having as a parameter of investigation environment and public policies. As to results, we expect to show the absence of new policies for environmental education, considering the educational challenges for the 21st century.*

**Keywords:** Environmental Education. New High School Law. Public policies in education. 21<sup>st</sup> Century.

## Introdução

Nos últimos duzentos anos o ser humano adquiriu a habilidade de interferir diretamente no mundo natural. Não apenas como domesticador da biodiversidade e do ambiente que habita, ou enquanto produtor de cultura, de artefatos e artifícios; a interferência humana no bioma planetário atinge os níveis atômicos, das alterações genéticas, da erradicação de microorganismos, da invenção de elementos químicos, da divisão do átomo, da clonagem de seres vivos. Também atinge a escala macro planetária, com interferência nos ciclos naturais, nas estações do ano, nas chuvas, no curso de rios, no sistema climático mundial, na criação involuntária de desertos e voluntária de pastagens, no desmatamento e desaparecimento de florestas e na poluição que atinge tudo e todos. Isso configura a caracterização daquilo que cientistas de várias áreas chamam de “Antropoceno”, isto é, a era geológica do ser humano, na qual este é a força transformadora do meio ambiente e do planeta inteiro (Steffen *et al.*, 2007; Artaxo, 2014).

Diante dessa nova realidade ambiental, questiona-se: como os seres humanos estão ou irão lidar com a situação? Como as novas gerações conseguirão enfrentar ou até se adequar ao

Antropoceno? Políticas públicas nas áreas de Saúde, Meio Ambiente e Educação são fundamentais para que ocorra este ajuste entre humanidade e planeta, no sentido da reflexão dos seres humanos sobre suas ações enquanto indivíduos e sociedade junto ao mundo natural. A regulação das atividades econômicas, o controle e a consequente diminuição do consumo e do desperdício, além da formação de cidadãos politicamente conscientes de suas atuações no dia a dia, são elementos básicos para os próximos anos.

A Educação Ambiental seria uma ferramenta que auxiliaria a criação dessa “cidadania ecológica”, sendo aqui compreendida como um processo educacional maior ou mais amplo do que a instrumentalização do mundo natural, da mudança na relação entre humanos e não-humanos, de práticas sustentáveis. É certo que tudo isto também faz parte da Educação Ambiental, mas ela vai além, propondo a revisão dos aspectos políticos e sociais do cotidiano das pessoas, ou seja, uma reflexão sobre os rumos individuais e coletivos, a crítica ao sistema político, econômico e, portanto, da produção industrial, do agronegócio, da distribuição de renda *etc.* (Dias, 2001; Jacobi, 2005, 2006; Sorrentino *et al.*, 2005; Chassot, 2006; Carvalho, 2012; Luca; Lagazzi; Sorrentino, 2016).

Diante dessa Educação Ambiental, as políticas públicas educacionais ganham importância na conjuntura do Antropoceno para a terceira década do século XXI. As políticas públicas são entendidas aqui enquanto ferramentas políticas de mediação entre Sociedade e Estado, que organizam vertical e horizontalmente o funcionamento das instâncias governamentais dos países. A ausência ou lacunas no processo de formulação, aplicação e avaliação das políticas públicas indicam que houve ou está havendo uma falha nessa relação entre as demandas sociais e a ação política estatal.

A partir dessas indagações e constatações o objetivo deste artigo é analisar a Educação Ambiental com relação à maneira que está sendo proposta pela Nova Lei do Ensino Médio brasileiro de 2017. Para isso, serão observadas as relações históricas entre a constituição de políticas públicas sobre o tema e as mudanças em seu caráter disciplinar a partir da reestruturação do Ensino Médio.

Ao pesquisar e analisar o tema da Educação Ambiental na Nova Lei do Ensino Médio (NLEM) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), percebe-se uma ausência. Embora conste a área em algumas linhas de ambos os documentos, sua caracterização, intenção e objetividade não são apontadas. Pode-se dizer que há a menção à sua existência, mas o tema da Educação Ambiental efetivamente não consta em nenhum dos dois documentos.

A ausência, no entanto, é resultado também de um vácuo nas políticas públicas anteriores, especialmente quanto à atualização e à reformulação das políticas em Educação Ambiental, desde 2012, ao menos. Conforme apontaremos, houve medidas pontuais e até uma reedição do Programa Nacional de Educação ambiental (ProNEA) em 2018, sendo esta política instituída em 2003, e que representa diretrizes, objetivos e o público alvo da Educação Ambiental no Brasil. Essa edição de 2018, a quinta desde sua primeira publicação, no entanto, não traria novidades e novas problematizações, tendo em vista os desafios para as próximas décadas do Antropoceno (Brasil, 2018b). A segunda parte do texto é dedicada a entender como surge este vácuo e compreendê-lo à luz da conjuntura política e econômica brasileira dos últimos anos. Para a elaboração desta pesquisa de cunho documental, recorreu-se à revisão da literatura e à análise de documentos do Governo Federal, especificamente do Ministério da Educação.

## **A Nova Lei do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular**

Viabilizar um currículo comum para a Educação Básica é uma previsão desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 – Lei nº 13.005 –, (Brasil, 2014). Visando a oferecer uma base curricular a todos os estudantes de Escolas Públicas e Privadas, de norte a sul do Brasil, a BNCC é apresentada como um passo importante para alteração do quadro de desigualdade de aprendizagem

no País. Após debates em audiências públicas, que reuniu educadores, alunos e sociedade civil, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu seu parecer favorável para a aprovação deste documento. Em 2018 houve a incorporação da etapa do Ensino Médio ao texto já pronto no ano anterior.

De modo geral, o que a BNCC oferece é situar com maior precisão as competências e habilidades necessárias para a formação dos estudantes em todo o território nacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Referência para a construção dos currículos de escolas e redes de ensino, este documento mostra os rumos almejados para a Educação, possibilitando que docentes e gestores articulem suas metodologias, avaliações e o próprio currículo de modo que as singularidades regionais e locais estejam contempladas. O processo para a implementação da BNCC é gradual e envolve algumas etapas a partir do início do ano letivo de 2020.

A Base contempla dez competências gerais que os alunos necessitam desenvolver ao longo de sua vida escolar. Referidas competências estimulariam o estudante de modo integral, ou seja, o aluno não teria seu foco apenas na compreensão de pressupostos científicos, mas também no desenvolvimento cognitivo e socioemocional, passíveis de estimular uma juventude mais autônoma e crítica. O texto sublinha um conceito de Educação Integral que não salienta necessariamente uma jornada de estudos integral, mas sim o de uma formação escolar capaz de promover aprendizagens alinhadas às necessidades e interesses dos estudantes, compreendendo as diferentes infâncias, culturas e juventudes encontradas na sociedade (Brasil, 2018a). Assim, protagonismo, projetos de vida e uma educação voltada para as demandas contemporâneas seriam algumas das metas a serem alcançadas pelos estudantes.

No que tange especificamente ao Ensino Médio, última etapa escolar a ser incorporada à BNCC, há uma significativa modificação em seu formato. Em linhas gerais, foi aprovada uma organização curricular que incorporará 1.800h de BNCC e 1.200h voltada aos chamados "itinerários formativos". Este aumento da carga-horária acarretará uma jornada mínima de cinco horas diárias de aula, na qual, supostamente, caberá ao estudante a escolha de uma área de conhecimento, já na metade de sua formação.

As mudanças contidas na BNCC derivam da Nova Lei do Ensino Médio (NLEM), vigente na Lei nº13.415/2017 (Brasil, 2017), que foi estabelecida pela medida provisória (MP 746/2016), ao lado da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95, Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos. Uma das justificativas para a mudança da estrutura do Ensino Médio seria diminuir a alta taxa de evasão escolar e propiciar conteúdos mais atraentes e relacionados aos interesses profissionais dos jovens. Para Ferretti (2018), essas reformulações refletem a forte presença do empresariado no Ministério da Educação (MEC) que, ao buscar a garantia de um ensino mais voltado ao mercado de trabalho, a formação humanística fica relegada a um segundo plano.

Embora seja correto o apontamento sobre a alta taxa de evasão escolar nesta etapa da formação, a solução não deve apenas se pautar na questão curricular. A Lei supostamente se apoia em uma versão restrita de currículo, que leva em consideração apenas a matriz curricular, mas não as questões internas e externas das escolas que interferem, de modo significativo, na conclusão do Ensino Básico, especialmente em relação aos jovens integrantes dos períodos noturnos e regiões periféricas.

No que tange à base curricular do Ensino Médio, as 13 disciplinas anteriores estarão agrupadas em áreas de conhecimentos, sendo elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os únicos componentes curriculares que constam na Base como obrigatórios aos três anos da formação são Língua Portuguesa e Matemática. A justificativa para essa escolha seria a de que mencionados componentes são cruciais para a compreensão dos demais. Entretanto, esta escolha pode sinalizar que prevalece a ideia de um saber mais instrumental, focado na elevação de índices em avaliações internacionais (Ferretti, 2018), como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Essa impressão pode ganhar respaldo quando, ao lado da obrigatoriedade de componentes mais “instrumentais”, aqueles que trariam uma visão mais questionadora e analítica para o estudante tornam-se meramente “estudos e práticas”, de acordo com o §2 do artigo 35-A da Lei. Este é um dos pontos mais polêmicos dessa reforma, pois Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física não mais aparecem como componentes curriculares, apenas integram com seus “saberes” suas respectivas áreas de conhecimento e são pulverizadas nos itinerários formativos, em que possivelmente serão trabalhadas por meio de projetos interdisciplinares ou de outras atividades propostas (Ferretti, 2018).

Sucintamente, os itinerários formativos estarão divididos em cinco frentes: as quatro áreas de conhecimento já apontadas anteriormente mais o itinerário de “formação técnica e profissional”. Assim, as escolas não serão obrigadas a oferecer todos os itinerários, apenas aqueles que forem relevantes para “o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017, *online*). Se for considerada a quantidade de municípios pequenos, de escolas com pouca infraestrutura ou com poucos professores de determinadas áreas, possivelmente a oferta de todos os itinerários será limitada.

Pode ocorrer que, em regiões mais carentes, onde a inserção mais precoce no mercado de trabalho é necessária, os itinerários técnico e profissional prevaleçam em detrimento dos propedêuticos. Em contrapartida, a rede privada, visando atrair a maior quantidade de alunos, provavelmente ofertará os cinco itinerários formativos, e seus alunos estarão em uma posição de vantagem nas áreas de conhecimento propedêuticas, facilitando seu ingresso no Ensino Superior.

A especialização precoce do aluno também é um fator importante a se considerar. Essa flexibilidade curricular pode acarretar um enfoque demasiado em uma área de conhecimento, privando o estudante de se deparar com outros saberes e conhecimentos. O desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais não estão apenas vinculadas ao enfoque em uma área específica de conhecimento; a metodologia empregada, os recursos digitais, a infraestrutura e a capacitação da equipe pedagógica e do docente são partes essenciais para este amadurecimento e crescimento intelectual.

## **A ausência: Educação Ambiental no Novo Ensino Médio**

O tema Educação Ambiental na NLEM e na BNCC, documentos que contém o conteúdo curricular, é basicamente nulo. Pode-se considerar muito mais uma ausência que outra coisa. Por configurarem dois instrumentos de organização, de regularização e de direcionamento da educação nacional, entende-se que a ausência da Educação Ambiental é significativa<sup>3</sup>. Seu simbolismo ocorre na clareza das escolhas do grupo que formulou o documento por diretrizes educacionais específicas, nas quais o meio ambiente, o valor do mundo natural e o potencial emancipador da Educação Ambiental são marginalizados.

A NLEM mencionada acima faz apenas alusão à área do conhecimento que chamou, no art. 35-A, de “III – Ciências da natureza e suas tecnologias”. Esta área do conhecimento não foi especificada no documento; ademais, no art. 36 ela é tratada também como arranjo curricular. Nada mais consta a este respeito no NLEM – nem mesmo o restante das áreas do conhecimento/arranjos curriculares. A Nova política para o Ensino Médio brasileiro, que está detalhadamente esmiuçada na BNCC, apresenta muitas lacunas, especialmente sobre a Educação Ambiental.

A BNCC em sua introdução deixa claro o que fazer com a Educação Ambiental. Foi colocada dentro da lista de “[...] 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

---

<sup>3</sup> É certo que esta ausência não significa que os profissionais da educação, os alunos e as instituições escolares abandonaram a Educação Ambiental como parte de seus planos de ação e práticas cotidianas. No entanto, essa ausência é simbólica, pois a marginalização na esfera política pode levar ao paulatino desinteresse destes atores e espaços de ensino-aprendizagem.

e integradora [...]” (Brasil, 2018a, p.19), junto aos direitos da criança e do adolescente e educação para o trânsito. No entanto, a aplicação destes conhecimentos é uma decisão dos “sistemas e redes de ensino” e das escolas. No caso, o documento evoca o princípio da autonomia e competência institucional para decidir sobre isso e, em nota de rodapé, insere as leis e decretos responsáveis pela aplicação da Educação Ambiental no sistema educacional brasileiro.

O tema parou por aí? A ausência seria tão grande assim? Toda política de Educação Ambiental brasileira para o Ensino Médio está resumida em um parágrafo da BNCC? Foi descartada toda a tradição de pesquisas acadêmicas sobre o assunto? Foram deixadas de lado todas as experiências adquiridas em sala de aula e nas diversas práticas escolares, e tudo foi colocado em uma nota de rodapé? Sim. Resposta simples. A Educação Ambiental no Brasil, resultado de anos de discussões entre especialistas e de políticas públicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), espelhando as conferências internacionais, deixou de ser uma área estratégica para a formação de cidadãos no Brasil a partir da segunda década do século XXI.

No restante da BNCC, o meio ambiente é relacionado apenas a um fenômeno derivado do mundo natural, estando instrumentalizado em algumas disciplinas, como a “Geografia (5º ano)”, o “Ensino Religioso” e a “Linguagens e suas tecnologias”, sendo somente esta última como parte do Ensino Médio. As definições de meio ambiente são vagas, imprecisas e limitadoras.

Na BNCC do Ensino Médio há, talvez como resposta sobre o papel do meio ambiente na educação, os conteúdos curriculares “Linguagens e suas tecnologias”, “Ciências da natureza e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Em todos, a noção de ambiente aparece associada ou ao mundo natural ou aos aspectos socioambientais. Esta, é preciso reconhecer, caracteriza-se como uma proposta interessante: associa por um lado o meio ambiente aos seus aspectos científicos e, por outro, à sua ligação com as sociedades humanas. No texto introdutório da BNCC para o Ensino Médio, consta a seguinte afirmação:

No Ensino Médio, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (Brasil, 2018a, p.470).

Isso pode ser considerado um avanço em relação ao Ensino Fundamental, pois proporia aos alunos o desafio de solucionar problemas e, portanto, de compreender a situação do meio ambiente. Para a área de Ciências Humanas, o meio ambiente não aparece, apenas surge quando irão tratar de seus temas próprios. Além disso, a introdução ao Ensino Médio propõe a criação de clubes e observatórios entre os alunos, para que, entre outras coisas, tratem de conservação ambiental ou das condições do meio ambiente.

No caso do arranjo curricular “Linguagens e suas tecnologias”, o “campo da vida pessoal” apresenta entre suas articulações temáticas o meio ambiente junto a bem-estar, saúde, espaços e tempos de lazer *etc.* Somente isso é apresentado, sem uma explicação maior sobre qual meio ambiente é este. Também aparece como parte da “Competência 3”, considerando que os alunos desenvolvam habilidades na linguagem que possibilitem a condição de protagonistas em diversas áreas, entre elas a questão ambiental (Brasil, 2018a).

Nos demais conteúdos curriculares, pode-se dizer que o meio ambiente tem um lugar bem mais amplo. Na área de Ciências da Natureza, por exemplo, a questão ambiental faz parte das subseções “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”. A intenção deste componente da BNCC é formar uma “cultura científica” entre os alunos do Ensino Médio. O foco seria nos “fenômenos naturais e processos tecnológicos”, conhecer as “formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais” (Brasil, 2018a, p.537). Portanto, tem-se a aplicação de

temáticas que seriam capazes de fornecer ao aluno condições de entenderem questões ligadas aos seres humanos e demais seres vivos. Neste quesito, entraria o meio ambiente, compreendido neste momento da BNCC como sendo a natureza, os humanos e os não-humanos.

Na descrição das competências e habilidades específicas para o conteúdo curricular “Ciências da natureza e suas tecnologias”, fica clara esta associação do meio ambiente com o mundo natural. A educação é voltada, nesse caso, para o impacto dos seres humanos ao meio ambiente, para os prejuízos que as ações humanas podem causar à biodiversidade e para os processos ecossistêmicos em geral. Trata-se, como se pode notar, de uma proposição ampla, mas que por fim dilui o meio ambiente em temas diversos, sem que haja um estudo direcionado sobre sua situação contemporânea.

Essa discussão “política” para os alunos de Ensino Médio teria ficado com as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Embora na caracterização geral da área não haja uma abordagem específica para o meio ambiente, no item “Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” consta que há a intenção de discutir a relação da sociedade com a natureza e a interferência que a primeira causa na segunda. Insere-se então o aspecto social ao meio ambiente.

De forma mais incisiva, encontramos o meio ambiente como tópico principal da “Competência 3” deste conteúdo curricular. Suas habilidades estão todas voltadas para o debate da situação ambiental atual, ao menos é isto que podemos ser levados a pensar. Na caracterização da competência, há a proposição pela conformação do pensamento aos diferentes saberes de sociedades e povos, observando com isto, as formas de compreensão da natureza e afins (Brasil, 2018a).

Questões como reciclagem de lixo, consumismo, políticas públicas, regulação governamental, impacto econômico fazem parte das habilidades. São temáticas importantes, que permitem aos alunos entenderem alguns dos problemas ambientais atuais. Exploram, portanto, uma dimensão instrumentalizada do meio ambiente, que é uma marca de todo o documento em relação ao assunto. A questão é que, mesmo aparecendo em diversos momentos a BNCC para o Ensino Médio, o meio ambiente é diluído e seccionado em áreas curriculares. O que é biologia, física e química ficam restritos aos seus universos conceituais, ocorrendo o mesmo para as humanidades e Sociais Aplicadas. De fato, o que fica é um meio ambiente que não é tratado inter/trans/multidisciplinar, nem mesmo quando questionado a partir da sustentabilidade.

A marca da Educação Ambiental seria trazer um conhecimento holístico e emancipador, digno de reeducar a população de forma a garantir um presente e um futuro sustentável ao planeta e às futuras gerações. O meio ambiente e a Educação Ambiental foram projetados em diversos documentos intergovernamentais e por pesquisadores nacionais e estrangeiros que dedicaram anos sobre o tema, demonstrando que na BNCC as menções aos referidos temas abarcam apenas a superfície do problema, configurando uma abordagem frágil da questão.

A ausência é sintomática, por não ser exatamente uma lacuna, algo completamente inexistente. Aparece a palavra, mas o significado dela está ausente; não é promovida em nenhum momento a discussão do que é meio ambiente. Isso estaria implícito? Caberia aos professores realizarem esse debate? Sob quais bases teóricas? Isto também seria livre? Sabe-se que a ideia de meio ambiente mudou significativamente nas últimas décadas. O termo, polissêmico, é compreendido de formas diferentes, dependendo do contexto e dos interesses envolvidos. A definição desse conceito leva consequentemente à definição da própria Educação Ambiental e do modo como será aplicada nas escolas.

No restante da BNCC, não aparece nenhuma definição mais clara; a indicação apenas é de que o meio ambiente a ser ensinado está arrolado com a cultura, a política, a economia, a saúde e a ciência, como no caso da parte dedicada ao “Ensino Religioso”. Para esta última área, por exemplo, a questão ambiental aparece como um dos elementos que sofrem com a repercussão das práticas religiosas: “[...] os líderes [religiosos] exercem uma função pública, e seus atos e orientações podem repercutir sobre

outras esferas sociais, tais como economia, política, cultura, educação, saúde e meio ambiente [...]” (Brasil, 2018a, p.439). O mesmo tipo de situação ocorre no caso de “Linguagens e suas tecnologias”, área na qual o “campo da vida pessoal” tem, entre suas articulações, o meio ambiente, o bem-estar, a saúde, os espaços e tempos de lazer *etc.*

O meio ambiente é instrumentalizado na BNCC e na NLEM e sua instrumentalização retira toda a capacidade emancipatória da Educação Ambiental, conforme foi apontado na introdução deste artigo. Talvez seja este um dos motivos de sua ausência, seja ela conceitual, seja ela referente à importância educacional e pedagógica. Contudo, convém questionar: qual seria o motivo desta ausência da Educação Ambiental nas políticas educacionais do Brasil no século XXI? Será formulada uma tentativa de resposta, refletindo principalmente sobre o momento anterior a elaboração da NLEM e da BNCC.

## **Um vácuo? A Educação Ambiental da agenda política brasileira dos últimos anos**

A introdução da Educação Ambiental no Brasil é um fato deveras analisada e divulgada pelos pesquisadores nacionais (Dias, 2001; Sorrentino *et al.*, 2005; Loureiro, 2006). Desde a Lei nº9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já estava prevista a temática Educação Ambiental. Mais adiante em 1999, teremos a assinatura da Lei nº9795, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), regulamentada apenas em 2002 pelo Decreto nº4281. Ambas as Leis, mais o decreto, tiveram por intenção implantar a Educação Ambiental como elemento curricular nas instituições públicas do Brasil, colocando o país em conformidade com os tratados internacionais e a agenda de políticas ambientais elaborada entre o final dos anos 1970 até o início dos anos 2000.

É certo que a LDB de 1996 pouco informa sobre a Educação Ambiental, seus parâmetros e definições conceituais. No texto da Lei apenas consta em seu parágrafo sétimo a seguinte informação: “§7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (Brasil, 1996, *online*), sendo este parágrafo retirado em 2012 e incluído na Lei nº12.608, que trata da Proteção e Defesa Social. Portanto, em termos de LDB de 2012 em diante, foi esta última legislação que acabou por abarcar a dimensão curricular da Educação Ambiental (Brasil, 2012). Sobre o impacto dessa alteração na aplicação da temática ambiental nos currículos escolares, são necessários maiores estudos, posto que a LDB não mais tratou da Educação Ambiental, podendo a substituição ou reinserção da área ser justificada pela presença da PNEA.

A PNEA definiu os marcos teóricos da Educação Ambiental no Brasil. No texto da Lei, é reconhecida a Educação Ambiental como: “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (Brasil, 1999, *online*).

De fato, o texto inicial da Lei em questão apresenta uma perspectiva, dentre as várias possíveis da Educação Ambiental. Uma perspectiva que poderia ser classificada como um híbrido entre a conservadora e a emancipadora, como proposto por Pedro Jacobi em artigo de 2005. A visão conservadora, de acordo com Jacobi, traz respostas aos problemas ambientais de formato reformador e instrumental, enquanto a perspectiva emancipadora “[...] tem como referenciais no campo da educação o pensamento crítico [...] propõe uma educação baseada em práticas, orientações e conteúdos que transcendem a preservação ambiental [...]” (Jacobi, 2005, p.244). Esta última visão de Educação Ambiental tem como base teórica Paulo Freire, Morin, Boff, Enrique Leff e outros, oferecendo uma perspectiva cidadã do ambientalismo, que transcende a perspectiva conservadora, na qual apenas instrumentaliza o indivíduo a reconhecer a importância de algumas práticas em relação ao mundo natural: reciclagem, preservação, saneamento básico, consumo sustentável *etc.*

Conservadora e/ou emancipadora, a Lei em questão trouxe a público a Educação Ambiental. Esta medida, significativa em vários aspectos, demonstrou o interesse do Governo Federal em incluir a Educação Ambiental como um componente “essencial e permanente” do currículo escolar, enquanto elemento articulado, formal ou não-formal (Brasil, 1999, *online*). O alcance e os limites desta abordagem híbrida são relativos e de difícil percepção sem uma pesquisa que envolva as práticas concretas em sala de aula. Mas ao que parece a opção pela junção de dois pontos de vista foi a tônica necessária para que a Lei vigorasse. Tanto o é que o hibridismo teórico da legislação consta também na definição dos princípios básicos da área, sendo enfatizado o humanismo, os aspectos holísticos, democráticos e participativos, além de um meio ambiente total, o pluralismo de ideias, a articulação entre âmbitos administrativos *etc.* (Brasil, 1999, *online*).

Ao todo são oito princípios que trazem toda a amplitude na qual a temática tem sido discutida entre os especialistas, tanto nacionais quanto internacionais. De fato, o hibridismo apontado acima é apenas uma simplificação de todo o campo. Haveria uma complexidade teórica-metodológica maior de correntes na área. Sobre isto, Sauvé apresenta quinze correntes teóricas de Educa  o Ambiental as quais foram se constituindo desde 1970 e no início dos anos 2000 e que tinham alguma relevância no cenário acad  mico mundial. Não    preciso citar todas aqui, apenas indicar que dentre os princípios apresentados no PNAE o hibridismo entre as correntes tradicionais e recentes, que apontamos acima    representativo das características da maioria destas correntes. A autora chega mesmo a agrupá-los em dois conjuntos, o “tradicional” e o que classificou de “recente” (Sauvé, 2005).

Também pode-se notar que no PNEA, segundo esses princípios, e independente da base teórica, há o dimensionamento tanto da inter/trans/multidisciplinaridade quanto da sustentabilidade.    digno de nota que as pesquisas em Educa  o Ambiental enfatizam esse aspecto inter/trans/multidisciplinar enquanto possibilidade metodológica de introdu  o da temática nas salas de aula e o elemento sustentabilidade como seu fim enquanto prática pedagógica<sup>4</sup> (Depresbiteris, 1998; Gonzalez-Gaudino, 2005; Jacobi, 2005; Sorrentino *et al.*, 2005; Carvalho, 2012; Reigota, 2012).

Já o discurso da sustentabilidade contido no PNAE estaria de acordo com perspectivas mais atuais sobre a rela  o entre desenvolvimento e o meio ambiente. Para compreender este conceito inserido na política de Educa  o Ambiental,    preciso entender a adequa  o desse programa aos acordos internacionais na área, especialmente a Conferência de Tbilissi de 1977 e a Agenda 21 dos anos 1990.

Essa conformidade também    representativa da intera  o que havia entre as políticas do Governo Federal, especialmente após 2003, e o comprometimento com medidas de desenvolvimento e meio ambiente balizadas pela agenda da sustentabilidade. Desde o relatório Brundtland de 1988 e a no  o de Desenvolvimento Sustentável, al  s, desde Ignacy Sachs nos anos 1970 e seu conceito de Ecodesenvolvimento, que as na  es vinculadas a Organiza  o das Na  es Unidas (ONU) são instadas a aderir ou reorganizar seus estados nacionais de forma a adequarem a questão ambiental às suas políticas econômicas e de desenvolvimento.

Sobre Tbilisi, pode-se considerar que foi o momento principal do estabelecimento da Educa  o Ambiental como uma política de interesse global. Embora criticada por muitos especialistas, e revista nos anos seguintes, a conferência de Tbilisi definiu, ao menos em termos gerais, os objetivos da Educa  o Ambiental, “[...] *By adopting a holistic approach, rooted in a broad interdisciplinary base, it recreates com overall perspective which acknowledges the fact that natural environment and man-made environment are profoundly interdependent*” (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1980, p.11).

---

<sup>4</sup> A questão interdisciplinar    a base do ambientalismo contemporâneo e especialmente acad  mico. As obras de Enrique Leff são exemplares. Para o autor “O saber ambiental coloca-se [...] fora da ideia do uno, do absoluto e do todo: do logocentrismo das ciências até o saber holístico e das visões sist  micas que buscam a reintegra  o e retotaliza  o do conhecimento num projeto interdisciplinar” (Leff, 2004, p.17). Esta mesma proposi  o pode ser encontrada em outros autores como Edgar Morin, Fritjof Capra, Carlos Walter Porto-Gonçalves *etc.*

O aspecto holístico, também presente no PNEA, aparece em Tbilisi como formato fundamental para a Educação Ambiental, ou seja, a compreensão do meio ambiente e das interações humanas e não-humanas é pautada por suas características amplas, diversas, interconectadas *etc.*, também interdisciplinares. No entanto, a vinculação com a questão do desenvolvimento é secundária em Tbilisi.

Nesse sentido, apesar de a declaração da conferência fazer menção a este aspecto, a importância da Educação Ambiental está no olhar comunitário e nos problemas ambientais (principalmente locais) para depois se ocupar do global e do nacional. Entretanto, apesar de haver espírito comunitário, a declaração envolve especialmente o indivíduo na conscientização ambiental: “[...] *it should encourage initiative, a sense of responsibility, and commitment to build a better tomorrow [...]*”; destaca-se por fim o papel de força modificadora da realidade que a Educação Ambiental tem: “[...] *By its very nature, environmental education can make a powerful contribution to the renovation of the educational process*” (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1980, p.12). As críticas de especialistas sobre a conferências de Tbilisi estavam orientadas no sentido de ter apresentado uma série de resoluções que, por fim, eram inócuas no cenário político no qual pretendiam se inserir. As reuniões seguintes organizadas pela ONU tentaram suprir esse problema ao dar mais ênfase às questões práticas da Educação Ambiental, adequando a área à realidade de alguns países, especialmente aqueles em desenvolvimento (Dias, 2001).

Podemos ver em Tbilisi o embrião das políticas públicas sobre Educação Ambiental. No caso brasileiro, o PNEA traduz a disposição internacional sobre o assunto. Também se deve somar a este germe as disposições contidas na Agenda 21. Principal instrumento de divulgação sobre a questão ambiental no final do século XX, a Agenda é o resultado de anos e anos de discussões e pesquisas sobre a situação ambiental planetária. Essa agenda foi proposta durante a conferência de cúpula da ONU sobre o meio ambiente, realizada em 1992 na cidade do Rio de Janeiro. Nessa reunião, chefes de estado de várias partes do mundo, ONG e grupos ambientais variados, cientistas e a sociedade civil participaram de fóruns oficiais e não-oficiais. O resultado foi a mencionada agenda, que congrega prescrições políticas, econômicas, culturais e científicas para diversos pontos emblemáticos do meio ambiente, entre eles poluição, mudanças climáticas, recursos energéticos e a Educação Ambiental (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2001).

A Agenda 21 estabelece que o ensino seja um elemento fundamental para a criação e consolidação das bases para o Desenvolvimento Sustentável, considerado, portanto, um dos meios de implementação das políticas oferecidas pelo documento. É certo que a recomendação da Agenda 21 volte-se para a ligação da “educação ecológica” com o desenvolvimento, agregando as duas áreas. Para os formuladores dessa agenda, a intenção era proporcionar uma perspectiva crítica em âmbito local, principalmente sobre os problemas ambientais e de desenvolvimento. A partir desta conscientização, estimulada por meio do ensino, poderia haver a possibilidade de implementação das medidas desenvolvimentistas como apresentadas pela Agenda 21 e discutidas na Rio-92 e em reuniões anteriores. Este tipo de ensino, com práticas pedagógicas interdisciplinares, seria o caminho para a conscientização pública (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2001).

No mais, o documento apenas faz referência a Conferência de Tbilisi de 1977 como o marco fundamental de estabelecimento das configurações para a Educação Ambiental. Dessa forma, pensar em Educação Ambiental remeteria às preocupações com o desenvolvimento, especialmente o Desenvolvimento Sustentável. Uma educação conscientizadora, porém voltada a este conceito que, à época, era o carro-chefe da ONU como uma tentativa de modificação nos rumos econômicos do planeta.

Neste sentido, a Agenda 21 trouxe vários posicionamentos, pautados pela ideia de Desenvolvimento Sustentável. Essa pauta encaminhou também as discussões sobre a Educação Ambiental. Independente dos aspectos teóricos a área ficou atrelada a questão desenvolvimentista. É

certo que nos anos seguintes a publicação da Agenda 21 e do rescaldo da Rio-92, houve reavaliações do conceito de Desenvolvimento Sustentável. De modo geral, foram várias as críticas, especialmente a sua característica vaga e aberta a interpretações. Isto permitiria, segundo os críticos, que o desenvolvimento sustentável justificasse qualquer escolha de modelo econômico, inclusive a escolha de nada alterar as atividades produtivas já usuais. Formulado pelo relatório Brundtland em 1998, no Brasil publicado sob o título *Nosso Futuro Comum*, o Desenvolvimento Sustentável é definido como um “processo de transformação”, que as atividades humanas são repensadas para atender às necessidades do presente, garantindo o futuro para as próximas gerações (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1991, p.49).

Para a Comissão Brundtland, seria uma simples questão de presente e futuro. Essa simplificação resolveu muitos problemas políticos, mas poucos problemas ambientais reais. Conforme afirma Jacobi (2005), em artigo já citado, vários grupos puderam fazer o que bem entenderam do conceito, afinal como definir quais às necessidades de cada época? De qualquer forma abriu-se um dilema no meio ambientalista que foi resolvido com a reintrodução e reelaboração do conceito de ecodesenvolvimento elaborado por Sachs, sob a insígnia da “sustentabilidade”.

A noção de sustentabilidade, embora imprecisa em muitos aspectos, serviria para dar suporte às demandas ambientalistas e fornecer um encaminhamento da atividade econômica para práticas menos danosas ao meio ambiente. Segundo Martinez-Alier e Jusmet (2001), o conceito deve ser observado em termos de totalidade das ações humanas sobre o planeta. Essa sustentabilidade total é devida ao impacto global das atividades econômicas e sociais nunca ser restrito às fronteiras geopolíticas, gerando assim a perspectiva na qual *“La discusión sobre la sostenibilidad se conecta así claramente con la preocupación por la equidad”* (Martinez-alier; Jusmet, 2001, p.373). Em um sentido parecido, Sorrentino *et al.* (2005) traz a sustentabilidade para a questão ética como uma tentativa de impor limites ao desenvolvimento econômico.

As premissas da sustentabilidade acabam por retirar o peso economicista do conceito. Passa a valer muito mais a questão das ações pontuadas pela reflexão sobre limites da existência e coexistência entre humanos e não-humanos, entre sociedade e biodiversidade e, é claro, entre o equilíbrio das necessidades sociais reais e a capacidade do mundo natural em arcar com essa demanda. Esse tipo de guinada é um dos eixos direcionadores da Educação Ambiental. Marcos Reigota vê o comprometimento da área em proporcionar um conceito de cidadania ampliado, na qual “[...] deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma ‘nova aliança’ [...] que possibilite a todas as espécies biológicas [...] a sua convivência e sobrevivência com dignidade” (Reigota, 2012, p.14). A Educação Ambiental seria a forma de inserir no seio social o ideal da sustentabilidade. Independente das práticas educacionais realizadas no Brasil ou fora dele, sustentabilidade e inter/trans/multidisciplinaridade devem ser elementos presentes como guias do pensar e da realização da pedagogia do meio ambiente.

No PNEA, isto não é diferente, então por que não continuar utilizando a Lei plenamente no NLEM ou na BNCC? É certo que essa política nacional não atende completamente às expectativas de uma Educação Ambiental voltada para a cidadania ecológica, ou às de maior conscientização dos problemas sociais, ambientais, políticos, econômicos do País, nem do local habitado por cada indivíduo formado pela Educação Ambiental. Mas, ainda assim, a PNEA é um embrião ou então a abertura necessária para este propósito maior no sistema educacional brasileiro. Acontece que essa possibilidade de emancipação social pela Educação Ambiental, ou junto com ela, foi sendo esvaziada da agenda política nacional, desde 2012, culminando na marginalização dessa modalidade de ensino na Nova Lei do Ensino Médio (NLEM) de 2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Esse esvaziamento, no entanto, tem caráter apenas político. No âmbito acadêmico, as pesquisas e a produção de material textual têm aumentado consideravelmente nos últimos anos. De acordo com a recente artigo de José Nunes da Silva Filho na “Revista Brasileira de Educação Ambiental” (RevBEA), somente no primeiro semestre de 2018 mais de 240 artigos sobre Educação Ambiental foram adicionados à base SciELO (Silva Filho, 2019).

A Educação Ambiental no novo milênio, embora ainda seja possível encontrar pesquisadores brasileiros dedicados ao tema, vem passando por um vácuo de atualização ou criação de políticas públicas nos vários âmbitos governamentais do Brasil. Embora no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), atualizado em 2018, apareçam várias medidas do Governo Federal a respeito, implementadas dentro deste período considerado vácuo político, elas foram menores ou localizadas dentro dos ministérios ou institutos governamentais. Considera-se que o apresentado não se enquadra na categoria de políticas educacionais. Inclusive, isso ocorreu no período pós-2016 e em toda a conhecida turbulência política que culminou no golpe contra o governo de Dilma Rousseff. Não houve nenhuma ocorrência de ações estatais a respeito.

O ProNEA em questão é um documento que foi reeditado em 2018, atingindo sua terceira versão. Sua significância é relativa, pois apresenta os mesmos parâmetros dos anteriores em relação à concepção de Educação Ambiental, inclusive fora do Brasil. Nas reuniões de cúpula da ONU ou de outros organismos internacionais como Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em momentos dedicados à educação ou mesmo ao meio ambiente, pouco ou quase nada tem sido produzido sobre a relação intrínseca entre ambos.

Este vácuo pode ser datado a partir de dois períodos, dependendo do âmbito escolhido. Em relação às políticas internacionais, a metade da década de 1990 é um marco do paulatino desaparecimento das discussões a respeito. Mesmo com o ápice no ano de 1992, especificamente durante a Rio-92, que estimulou a adoção de políticas de Educação Ambiental, inserida na Agenda 21, principal documento gerado pela reunião, houve o apagamento nos anos seguintes das preocupações nesse sentido, ocorrendo quase o sumiço das discussões sobre o tema nas reuniões de cúpula ambiental mais recentes.

Já no Brasil, esse vácuo é notado de forma mais acentuada. Para tentar compreender esse vácuo dois movimentos históricos devem ser considerados. O primeiro diz respeito a certa euforia ambiental que desde a década de 1970 ganhou força no cenário internacional, e paulatinamente atingiu o Brasil. Tal euforia foi oriunda dos grupos ambientalistas espalhados ao redor do planeta, que conseguiram importantes vitórias na luta contra a poluição, contra indústrias e processos produtivos poluidores, na adoção de leis de controle ambiental e melhoria da qualidade de vida em muitos países. Ocorreu a visibilidade dos problemas ambientais, a criação de agências estatais para regular e fiscalizar a situação do meio ambiente em seus respectivos países, tal como a *Environmental Protection Agency* nos EUA, a Secretaria do Meio Ambiente (Sema) no Brasil, além de organismos similares em países europeus e asiáticos.

Toda essa visibilidade incentivou que organizações internacionais como a ONU e mesmo Organizações Não-Governamentais (ONG) fizessem reuniões objetivando tratar o meio ambiente como foco das discussões e na promoção de políticas públicas entre as nações participantes dos encontros. Assim surgiu em 1972 a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada em Estocolmo, que se tornou parte da agenda da organização, sendo novas reuniões desse tipo organizadas a cada 10 anos. Ocorreram também reuniões especializadas em determinados problemas ambientais: sobre o clima em 1978, biodiversidade em 1976 e sobre Educação Ambiental em Tbilisi no ano de 1976. Houve nos anos seguintes à Tbilisi novas reuniões nas quais a Educação Ambiental foi pauta, levando em conta ajustes aos acordos sobre este assunto firmados anteriormente e mesmo a proposição de adoção de políticas públicas pelos países participantes, entre eles o Brasil.

Conforme dito anteriormente, o ápice dessas reuniões de cúpula sobre meio ambiente foi a Rio-92. A Agenda 21, resultante do encontro, trouxe um capítulo dedicado à Educação Ambiental. As proposições da Agenda acabaram sendo discutidas individualmente em muitos países que estiveram na reunião e assinaram seus acordos. No Brasil, a Agenda ganhou peso de política de Estado, com a adaptação do Governo Federal, na época presidido por Fernando Collor, de uma agenda nacional. Alguns estados brasileiros chegaram a adotar uma Agenda 21 própria, como o caso de São Paulo, e

que continham também determinações para a área de Educação Ambiental. Corroborando o clímax ambiental dos anos 1990, o MEC adotou na LDB de 1997 os temas transversais, que passaram a ocupar lugar nos PCN, e entre eles novamente é encontrado o ensino do meio ambiente como política de Estado. Porém a euforia acabou enterrando a si mesma; após essa situação favorável ao meio ambiente e à Educação Ambiental, quase nada mais aparece em termos de políticas públicas, reuniões internacionais ou nacionais, encontros esparsos que não traziam mais o peso político de outros tempos.

O segundo movimento mencionado acima é a contrapartida em relação ao clima político-social. É o que se pode considerar como a situação ambiental-econômica. Se houve euforia nos meios ambientalistas, se políticas foram formuladas, isto não significou que o meio ambiente foi “limpo” das ameaças humanas, ou seja, o risco ambiental social continuou. As atividades econômicas, em sua base produtiva, não foram alteradas; ainda há poluentes que ameaçam a biodiversidade, ainda ocorrem acidentes ambientais, ainda há o prejuízo à saúde humana, ainda há muitas mortes em decorrência dos problemas ambientais. O planeta não se encontra equilibrado, ao contrário, mudanças climáticas são previstas para alterar definitivamente as temperaturas médias de todo o globo até o ano de 2050, com sinergismos em vários ecossistemas e na agricultura de diversos países. O desflorestamento ainda é ameaça para muitas zonas florestais, por exemplo, a Amazônia brasileira e o incessante avanço das pastagens. Os rios são locais de despejo de lixo e do esgoto urbano, e os mares apresentam vários pontos de poluição em quase todos os litorais por todo mundo. Até mesmo fora do planeta já se polui com milhares de equipamentos espaciais lançados ao espaço e nunca recuperados. É certo que a euforia ambiental conseguiu frear esse processo, mas não impediu que fosse contínuo.

Isto não representa necessariamente um refluxo, mas a continuidade do sistema produtivo e econômico, que apenas adequou-se a algumas exigências na nova preocupação ambiental. De fato, o neoliberalismo em seu formato atual tem a capacidade de absorver as tendências contrárias à sua agenda de maneira mais ágil que as práticas econômicas tradicionais do capitalismo. Essa característica do neoliberalismo em relação ao meio ambiente e, também, à demanda ambientalista, ou seja, sua capacidade de controlar as reivindicações, conceitos e discursos, de revisar e mesmo ocultar as políticas voltadas para o meio ambiente precisam ser melhor investigadas. Deve-se pesquisar a relação entre o neoliberalismo e o meio ambiente, no formato como está sendo configurado, especialmente após as crises econômicas do início do século XXI.

## Considerações Finais

Pensar a educação na Era do Antropoceno é talvez um dos grandes desafios que a humanidade tenha pela frente. As mudanças ambientais planetárias são profundas, possivelmente irreversíveis, e extremamente danosas à biodiversidade e às sociedades humanas. A preocupação com o porvir está diretamente relacionada com as atitudes atuais da humanidade, desde ações individuais até mais amplas, considerando as sociedades como um todo. Refletir sobre o cotidiano, sobre as atividades diárias e sobre um quadro mais amplo da produção industrial, dos ciclos econômicos, das escolhas políticas, das interações sociais e mesmo da ética humana para os próprios humanos e não-humanos é essencial para as expectativas futuras do planeta frente ao Antropoceno. A Educação Ambiental tem um papel fundamental neste processo.

A educação é a ferramenta fundamental para a continuidade da humanidade em termos equilibrados. Equilíbrio enquanto mudanças que a própria humanidade provoca no meio ambiente. A educação também permite uma autocrítica aos seres humanos sobre suas vidas em termos holísticos. A união entre educação e meio ambiente permite repensar o que a humanidade, as sociedades e os indivíduos podem fazer por si mesmos para garantir o futuro das próximas gerações.

Políticas educacionais falhas ou que ignorem este fator, colocando-o como marginal ou secundário, conforme foi observado no caso brasileiro, podem aumentar os riscos ambientais globais.

Ignorar o papel crucial da Educação Ambiental para o restante do século XXI é alimentar os problemas que têm sido comuns nos últimos anos em termos locais, regionais e nacionais: queda de barragens, acúmulo de lixo, falta de saneamento básico, deslizamento de morros, enchentes, tempestades de grande porte, secas e desflorestamento, perda da biodiversidade, vazamento de petróleo e incêndios em refinarias, invernos mais curtos *etc.* Trata-se de uma lista enorme, que representa a falta de conscientização, das críticas política e social, da revisão das atividades econômicas e, por fim, de uma Educação Ambiental inserida como um dos pilares da educação para o século XXI.

## Colaboradores

R.D. COLACIOS contribuiu com a análise da BNCC em relação a Educação Ambiental, trazendo discussões sobre o tema a partir de especialistas brasileiros no assunto, a discussão sobre políticas públicas e a conjuntura histórica da temática e A.V. LOCASTRE contribuiu com a análise dos aspectos gerais da Nova Lei do Ensino Médio, apontando suas diferenças em relação as leis educacionais anteriores e trazendo a perspectivas de outros autores sobre o tema.

## Referências

Artaxo, P. Uma nova era geológica em nosso planeta: o Antropoceno? *Revista USP*, n.103, p.13-24, 2014.

Brasil. *Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 8 abr. 2019.

Brasil. *Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm). Acesso em: 9 abr. 2019.

Brasil. *Lei nº12.608, de 10 de abril de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm). Acesso em: 9 abr. 2019.

Brasil. *Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 9 abr. 2019.

Brasil. *Lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 9 abr. 2019.

Brasil. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018a. p.19-537.

Brasil. Ministério do Meio Ambiente. *Educação Ambiental por um Brasil sustentável*. ProNEA, marcos legais e normativos. Brasília: MMA, 2018b.

Carvalho, I.C.M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2012.

Chassot, A. Uma dimensão ambiental para a educação como uma alternativa para um ensino mais político. *In*: Santos, J.E.; Sato, M. (org.). *A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RiMa, 2006. p.397-412.

Comissão Mundial sobre meio ambiente e Desenvolvimento. *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991. p.49.

Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Brasília: Senado Federal, 2001.

Depresbiteris, L. Educação Ambiental: algumas considerações sobre interdisciplinaridade e transversalidade. *In: Noal, F.O.; Reigota, M.; Barcelos V.H.L. (org.). Tendências da Educação Ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p.127-143.

Dias, G.F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2001.

Ferretti, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v.32, n.93, p.25-42, 2018.

Gonzalez-Gaudino, E. Interdisciplinaridade e Educação Ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. *In: Sato, M.; Carvalho, I.C.M. (org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.119-134.

Jacobi, P.R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.2, p.233-250, 2005.

Jacobi, P.R. Meio ambiente e educação para a cidadania: o que está em jogo nas grandes cidades? *In: Santos, J.E.; Sato, M. (org.). A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos: RiMa, 2006. p.423-438.

Leff, E. *Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p.17.

Loureiro, C.F.B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

Luca, A.Q.; Lagazzi, S.M.; Sorrentino, M. Um olhar político para a Educação Ambiental do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). *Rua*, v.1, n.22, p.151-176, 2016.

Martinez-Alier, J.; Jusmet, J.R. *Economía ecológica y política ambiental*. San Diego: FCE, 2001. p.373.

Reigota, M. *O que é Educação Ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 2012. p.14.

Sauvé, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In: Sato, M.; Carvalho, I.C. (org.). Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

Silva Filho, J.N. Volume de publicações científicas sobre Educação Ambiental na base SciELO Brasil: um estudo de cienciometria. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v.14, n.1, p.207-221, 2019.

Sorrentino, M. *et al.* Educação Ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.2, p.285-299, 2005.

Steffen, W. *et al.* The anthropocene: Are humans now overwhelming the great forces of nature? *Ambio*, v.36, n.8, p.614-621, 2007.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Environmental education in the light of the Tbilisi Conference*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

Recebido em 30/4/2019, reapresentado em 9/10/2019 e aprovado em 25/10/2019.