

# O LÓCUS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA-DCRB

Daniele da Silva Dias<sup>1</sup>

Maria Rosinira Bezerra Cavalcante<sup>2</sup>

Beatriz Pires Silva<sup>3</sup>

Matheus Souza de Santana<sup>4</sup>

Silvana do Nascimento Silva<sup>5</sup>

**Resumo:** Este artigo objetivou identificar como o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), volume 1, aborda a Educação Ambiental (EA). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental, estruturada na Análise de Conteúdo. Observamos que a Educação Ambiental ocupa sim, um lugar no DCRB. Identificamos que o termo Educação Ambiental teve o maior número de ocorrências (37), seguido do termo Sustentabilidade, com 18 ocorrências. Já o vocábulo Meio Ambiente aparece 17 vezes e Desenvolvimento Sustentável não aparece como elemento textual. Notamos que o termo *Educação Ambiental* aparece de forma bastante expressiva, porém de forma concentrada em uma seção do documento. O conceito *sustentabilidade* é alvo de várias interpretações e, em alguns contextos, é associado à ecoeficiência. A Educação Ambiental, no DCRB, traz uma visão menos reducionista e conservacionista sobre a temática, se comparada a BNCC, pois reconhece, além da dimensão ambiental, a social como pauta de discussão, abordando os problemas socioambientais como frutos da ação humana.

**Palavras-chave:** Documento Curricular Referencial da Bahia; Educação Ambiental; Sustentabilidade; Meio Ambiente.

**Abstract:** This article aimed to identify how the Bahia Reference Curricular Document (DCRB) volume 1 addresses EE. Qualitative research of a documentary type, structured in Content Analysis. The EE at DCRB brings a less reductionist and conservationist view on the topic, recognizing, in addition to the environmental dimension, the social dimension as an agenda for discussion, addressing socio-environmental problems as the fruits of human action. The term sustainability appears the same number of times as EE. Sustainability or sustainable development is subject to various interpretations and in some contexts is associated with eco-efficiency where large companies would have a positive image for promoting it.

**Keywords:** Document Curriculum Reference Bahia; Environmental Education; Sustainability; Environment.

<sup>1</sup> UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: danieledias02@hotmail.com

<sup>2</sup> UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: nilapoetizante@gmail.com

<sup>3</sup> UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: piressilvabeatriz92@gmail.com

<sup>4</sup> UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: tecomatheus.sax@gmail.com

<sup>5</sup> UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: silvananascimento@uesb.edu.br

## Introdução

Homologado em 2020, o Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental-DCRB tem como base as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que é um documento norteador dos currículos escolares municipais da Bahia, tendo como objetivo, assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território baiano, em toda a Educação Básica (Bahia, 2020).

O DCRB possui três volumes, a saber: volume 1 - Educação infantil e Ensino Fundamental; Volume 2 - Ensino Médio; e Volume 3 - Modalidades de Ensino. Esclarecemos que, neste trabalho, debruçamo-nos sobre o primeiro volume, buscando identificar como o documento aborda a Educação Ambiental, ou seja, qual o espaço destinado a esse campo, no mesmo.

A Educação Ambiental é um campo que dialoga com diferentes áreas do conhecimento. Inicialmente, o campo se estabeleceu por meio das Ciências Ambientais e da Biologia da Conservação (Silva; Santos, 2020). Segundo a Política Nacional da Educação Ambiental, ela deve ser tratada de forma transversal nos currículos (Brasil, 1999). Nossa preocupação é que, por não estar organizada como um componente curricular, esteja invisibilizada nos referidos documentos. Diante do exposto, propomo-nos verificar o *lócus* da Educação Ambiental no DCRB, por se tratar de um documento recente, ainda não há produção acadêmica que os relacione.

Vale destacar que, enquanto documento norteador, uma proposta que merece destaque é o convite estendido aos atores sociais, que fazem parte da comunidade escolar “estudantes, professores, gestores, funcionários, família e comunidade” na construção dos Currículos Municipais e Projetos Políticos Pedagógicos (Bahia, 2020).

Apesar da defesa da participação de diferentes segmentos na construção curricular, esses documentos não são neutros, uma vez que se apresentam como campos de disputas e interesses (Arroyo, 2013). Assim, a Educação também se configura como um campo de disputa. Isso fica evidente, quando observamos as suas vertentes, que, apesar de terem o campo como um “ancestral comum”, não compartilham das mesmas fontes e práticas.

## As macrotendências da Educação Ambiental e a necessidade de uma educação emancipatória

A Educação Ambiental, no Brasil, emerge de um campo amplo de compreensões e práticas, pautado numa disputa de interesses, seja de manutenção capitalista, seja na contramão dessa lógica. Nessa perspectiva, há a proposição da pedagogia ambiental crítica para a emancipação. De acordo com Habermas, “emancipação” significa independência (*apud* Grundy, 1987, p. 34). Para este autor, a emancipação deve ocorrer com autonomia e responsabilidade (*apud* Grundy, 1987). Todavia, sabemos que há uma diversidade de concepções e correntes pedagógicas. Assim, neste artigo, iremos

abordar as “macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental”, de Layrargues e Lima (2014, p. 26).

Para esses autores, a concepção de Educação Ambiental, no Brasil, em seu princípio, tende a caminhar para uma unificação conceitual, porém surgem diversas percepções, diversificando as compreensões, o que exigiu novo esforço para diferenciá-las, conforme as práticas e visões político-pedagógicas. Segundo Layrargues e Lima (2014, p. 27), a EA emerge de uma prática “Conservacionista”, cujo olhar era meramente de “conhecer para amar, amar para preservar”. Nessa constituição, apontam-se, ainda, a “Pragmática”, com nuances que se aproximam da conservacionista, cujas pautas são questões de ordem pontual e acrítica. E a “Educação Ambiental Crítica,” que surge na contramão das duas vertentes mencionadas, pois esta considera os problemas numa perspectiva ampla, de caráter político e socioambiental.

Para Silva e Loureiro (2019), na década de 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) promove a Conferência do Meio Ambiente, com a seguinte pauta: desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Por essa década, fervilhavam debates promovidos pelos movimentos sociais sobre as abordagens ambientais, numa perspectiva contra-hegemônica. Segundo os mesmos autores, “é nesse período que começa também a se acirrar o debate sobre a sustentabilidade associada a outros temas relacionados à demanda social (exclusão social, pobreza, desigualdade social...)” (Silva; Loureiro, 2019, p.3). Com isso, percebe-se que inicia-se um movimento em construção, para pensar o ambiente numa abordagem ampla e de forma crítica.

Morin (2000) traz uma abordagem educacional, denominada: educação do futuro, em que seu debate denuncia o desmembramento do conhecimento e das áreas, apontando para a necessidade de religar e de integrar os saberes. Ele diz:

É necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (Morin, 2000, p. 48).

O olhar tão atual de Morin (2000) sugere integrar o todo com as partes e não analisar algo desmembrado de seu contexto. Portanto, não pode ser confundido com o desmembramento ocorrido na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, ao colocar as disciplinas por áreas, cuja intencionalidade sugere uma mudança, meramente, metodológica e não de concepção de mundo.

Assim, pensar outra perspectiva de educação ambiental, engajada, crítica, é entender a constituição da sociedade e o modelo que a sustenta, bem

como a nossa posição sobre qual concepção de mundo acreditamos e defendemos. Em um debate ciente acerca de nossa posição em relação ao mundo, faz-se necessário, também, como afirma Freire (2006, p.16), “corporeificação das palavras pelo exemplo”, ou seja, sair do campo somente do debate para atitudes concretas. Desse modo, que perspectiva de educação desenvolvemos: a alienadora ou a crítica? Assim, partindo da perspectiva de educação ambiental crítica, buscando-se a emancipação dos sujeitos, precisamos relacionar a EA com a práxis educativa. Numa postura contra-hegemônica, essa concepção ganhou vários adjetivos, segundo Layrargues e Lima (2014),

[...] crítica, emancipatória, transformadora, popular. Isso porque essa opção pedagógica se nutriu do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas (2014, p. 29).

Partindo do pressuposto de que a educação é pensada, elaborada e ofertada pela classe dominante, para a manutenção de seu *status quo*, não é surpresa que os documentos normativos tragam a consolidação da sua estrutura e um modelo de sociedade e, com isso, a imposição hegemônica.

A educação vem sendo pauta de debates e mudanças sociais, em vários aspectos. Todavia, muitas vezes, há um pacote de interesses que não contempla às demandas dos muitos sujeitos e as realidades diversas, como a ambiental. Nesse contexto, recentemente, as reformulações foram amplas, nos documentos normativos a nível nacional, a exemplo, a BNCC. Para Silva e Loureiro (2019), com essa reformulação, aconteceu um profundo silenciamento da EA, e não se trata da retirada de meros assuntos/conteúdos, cujas implicações não serão notadas, pelo contrário, o desaparecimento da EA se trata de uma ação estratégica de manutenção de um projeto de sociedade vigente, enraizada no capitalismo. Nas palavras desses pesquisadores:

Na BNCC é preconizado que os temas “são contemplad(a)[o]s em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades tratá-l(a)[o]s de forma contextualizada” (Brasil, 2017, p. 20). Não fica explícito que temas são esses em EA, como era especificado na segunda versão da BNCC que constava de temas integradores (Economia, Educação financeira e Sustentabilidade, Educação Ambiental, Direitos humanos e Cidadania...) (Silva; Loureiro, 2019, p. 4).

Conforme esses autores, na Base Nacional Comum Curricular, a Educação Ambiental aparece, de maneira “pontual, reduzida a tema”. Além de não explicitar como a EA será articulada e materializada nas aulas, transcorrendo em todo o documento (BNCC), o esvaziamento da EA, em todos os componentes curriculares, evidencia o modelo de sociedade em pauta. Ainda, segundo Silva e Loureiro (2019, p. 6), tal silenciamento “reforça o sentido político do documento no sentido de naturalização e afirmação de um modelo de sociedade”, pensada pelo e para o capitalismo.

Portanto, a EA crítica não corrobora com a educação tecnicista, bancária e reprodutivista (Freire, 1996), já que, nessas, prevalecem os valores de um pequeno grupo: a elite dominante, que se mobiliza em função de uma educação feita por poucos, para domesticar, ou seja, preparar as pessoas para injetar, no mercado, a força jovem e produtiva, a baixos custos. Contudo, essas pessoas não questionam e nem problematizam a realidade social, sobretudo, as abordagens socioambientais.

Contudo, o capitalismo, que dita as suas leis, não é tão forte quanto parece. Ele pode ter suas bases desestabilizadas pelos caminhos da educação, conforme nos traz Santos,

[...] o capitalismo poderá subsistir como um dos modelos económicos de produção, distribuição e consumo entre outros, mas não como único e muito menos como o que dita a lógica da acção do Estado e da sociedade (Santos, 2020, p. 24).

Portanto, havemos de construir outra possibilidade de mundo pelas veredas da educação ambiental crítica, perspectiva trazida por teóricos, como: Layrargues; Lima (2014) e Silva; Loureiro (2019). Cujas pesquisas e debates demonstram engajamento com a sociedade igualitária e uma educação que nos ajude a pensar acerca da real finalidade dos documentos normativos, como a BNCC e o DCRB.

Nesse viés, buscar espaços educativos (de ensino e de formação acadêmica), que possam fomentar práticas menos domesticadoras, como diz Freire (1996, p. 8), uma “prática educativo-progressiva, em favor da autonomia do ser dos educandos”, pessoas mais revolucionárias. Nesse sentido, defendemos a educação ambiental crítica como um caminho capaz de problematizar e fomentar a transformação dos sujeitos esquecidos e violentados/as pelo sistema, para que possam entender que estão no mundo não para se ajustar à lógica dominante e tornar-se submisso, mas para mobilizar a força do conhecimento e ser capaz de transformar a vida e melhorar o mundo, a mãe-Terra, também violentada diariamente.

Nesse sentido, somente uma educação calçada no pensamento crítico e emancipatório pode mudar esse cenário. Assim, defendemos uma educação em que,

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 3: 448-460, 2024.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, por isso, também exige consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom-senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; e a convicção de que a mudança é possível (Freire, 2017a).

Havemos de esperar, pois há caminhos a construir e a organização coletiva é um passo, a mobilização nos diversos âmbitos, perpassando o diálogo pelos setores políticos-educacionais, construindo sujeitos críticos, conscientes, lutando contra a dominação imposta pelo sistema alienante do capital.

### **Percurso Metodológico**

A pesquisa que balizou este artigo é de abordagem qualitativa, em que “costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação, à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho se torne, significativamente, mais complexa, retardando a redação do relatório” (Gil, 2002 p. 90).

Inicialmente, determinamos o objetivo para fazer a busca de informações no documento alvo de nossa pesquisa, o DCRB, o qual consiste em identificar a ocorrência em que a Educação Ambiental e os vocábulos relacionados (*Desenvolvimento sustentável, Sustentabilidade e Meio Ambiente*) aparecem no documento e seu contexto. Após as buscas, analisamos, com base no referencial, se a perspectiva crítica é evidenciada.

Considerando o caráter da pesquisa, a análise seguiu as etapas da Análise de Conteúdo, ancorada em Bardin (1977), que se desenvolve em três fases: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação (Bardin, 1977, p. 95).

Tendo a análise de conteúdo de Bardin como referência para a nossa investigação, a etapa de pré-análise, conforme a autora, constitui-se da “*escolha dos documentos*” e o primeiro contato com ele (1977, p. 95), tendo sido definido para análise, Documento Referencial Curricular da Bahia, o DCRB. A partir disso, elaboramos a seguinte *hipótese*: A EA se situa ou ocupa um lugar dentro do DCRB, numa perspectiva crítica, emancipadora, e transversalizada entre os componentes curriculares?

Consideramos também as orientações de Bardin (1977) sobre *Unidade de registro* e *Unidade de contexto*. A unidade de registro corresponde ao fragmento do texto (página, parágrafo, frase), que dá significado ao cenário investigado. E com a segunda (unidade de contexto) associamos como a Educação Ambiental, descrita no documento, se relacionava com a literatura que deu origem às categorias de análise (macrotendência conservacionista, pragmática ou crítica).

Com relação à exploração do material, as buscas pelos vocábulos ocorreram, no Documento Referencial Curricular da Bahia-DCRB, em versão digital. O documento possui 482 páginas e consideramos a busca em sua totalidade, desde os elementos pré-textuais até as referências. Porém, as unidades de análise foram consideradas aquelas correspondentes ao objetivo do trabalho. Para facilitar as buscas, usamos as teclas (Ctrl+f) para localizar termos: *Educação Ambiental*, *Desenvolvimento sustentável*, *Sustentabilidade e Meio Ambiente*.

A codificação envolveu o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria) (Bardin, 1977; Gil, 2008). Nessa etapa, buscamos, efetivamente, a palavra Educação Ambiental e palavras afins: *Desenvolvimento sustentável*, *Sustentabilidade e Meio Ambiente*. A seguir, identificamos o local em que aparece (página) e a classificamos de acordo com as categorias de análise.

Ainda, de acordo com Bardin (1977):

*A codificação* corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (Bardin, 1977, p. 103).

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação, por fim, objetivaram a análise da EA, no DCRB, onde fizemos a análise temática com base nos pressupostos da Educação Ambiental Crítica, pois, segundo (Bardin, 1977, p. 104) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Portanto, para fazermos um diálogo entre o objeto de pesquisa e a sua análise, trouxemos alguns autores da Educação Ambiental crítica, como (Silva; Loureiro, 2019); (Layrargues; Lima, 2014), relacionando questões outras de âmbito social, político e educacional, (Freire, 1996); (Morin, 2000); (Arroyo, 2013) etc.

## **Educação Ambiental no Documento Referencial Curricular da Bahia-DCRB**

O processo de busca de informações referentes à Educação Ambiental, no DCRB, abrangeu diferentes palavras que pudessem ter alguma relação com a mesma. Nesse sentido, além do termo **Educação ambiental**, propriamente dito, foram considerados os vocábulos: **Desenvolvimento sustentável**, **Sustentabilidade** e **Meio Ambiente**, que são descritos no quadro 1, cuja busca ocorreu com base em leituras do documento, com as categorias registradas e sua posterior análise, numa perspectiva crítica.

**Quadro 1:** Termos encontrados no DCRB com o número de vezes que aparecem e sua localização no documento.

Termo	Nº de vezes	Localização no DCRB
Educação Ambiental	37	- Apresentação da modalidade Educação Ambiental: p. 46. - Seção 5.5 Educação Ambiental - p. 84 a 88.
Desenvolvimento sustentável	1	- Apenas nas referências.
Sustentabilidade	18	- Diretrizes do plano estadual de Educação: p.14. - Territorialidade na singular e plural Bahia: - Marcos teórico, conceitual e elementos identitários para a política curricular do estado: p.22. - Marcos teóricos, conceituais e metodológicos: p.35 a 39. - 5.2 Educação para diversidade. p. 70. - Seção 5.2.1 Tema integrador Educação para as Relações de Gênero e Sexualidade, p.75. - 5.5. Educação Ambiental (princípios e diretrizes ProEASE) p. 85. - No item 8.3. Área de Matemática (unidade temática Probabilidade e Estatística p. 368). - Seção 8.4.1. Área de Ensino de Ciências, p 382. - Na habilidade para o 8º ano em Ensino de Ciências (EF08CI05), p. 396. - Na habilidade para o 9º ano em Ensino de Ciências (EF09CI13), p. 399. - Na seção 8.5.2.2. Área de História. Na unidade temática (trabalho e a sustentabilidade na comunidade), p. 431. - Na seção 8.6.1.2. Área de Ensino Religioso, na habilidade (EF03ER03BA), p. 459. - No objeto de conhecimento de Ensino Religioso, p. 460. - Dentro da palavra autossustentabilidade, no contexto do Ensino Religioso, p.460.
Meio Ambiente	17	- 4.3. A Educação de Jovens e Adultos p. 56. - 5.1. Educação em Direitos Humanos p. 69. - 8.4.1. Ciências (8.4.1.1. Texto Introdutório p. 382). - 8.4.1.2. Organizador Curricular (Área de Ciências da Natureza - Unidade Temática Matéria e Energia - Objeto de conhecimento Materiais sintéticos e Habilidades (EF01CI01BA) e (EF08CI06BA) p. 384 a 396. - 8.5.1. Geografia (8.5.1.1. Texto Introdutório p.403 a 406). - Componente curricular: Geografia (Unidade temática: Natureza, ambientes e qualidade de vida e - Habilidade (EF04GE04BA) e (EF05GE12) p. 416 e 417. - 8.5.2.2. Organizador Curricular (Componente curricular História - Unidades temáticas: O trabalho e a sustentabilidade na comunidade / Circulação de pessoas, produtos e culturas Habilidades (EF02HI10*) e (EF04HI07) p. 431 e 434. - 8.6.1.2. Organizador Curricular (Ensino Religioso- Competência específica 5) p.456). - Na Unidade Temática Consciência, habilidades (EF02ER05BA) e (EF02ER06BA) p. 458.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).



Identificamos que o termo *Educação Ambiental* teve o maior número de ocorrências (37), seguido do termo *Sustentabilidade*, com 18 ocorrências. Já o vocábulo *Meio Ambiente* aparece 17 vezes e *Desenvolvimento Sustentável* não aparece como elemento textual, este é evidenciado apenas uma vez, em uma referência.

A Educação Ambiental, no DCRB, como um tema integrador, abarca a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde é destacado, assim como na BNCC, o seu caráter transversal entre os componentes curriculares. Para ela, são reservadas seis (6) páginas, o que é um ganho em relação ao documento normativo nacional.

Ao analisar o sentido atribuído à EA, dentro do DCRB, percebemos a tentativa de trazer uma visão menos reducionista e conservacionista sobre a temática, reconhecendo, para além da dimensão ambiental, a social, como pauta de discussão, abordando os problemas socioambientais como frutos da ação humana. O documento traz autores de referência, que discutem a necessidade de uma Educação ambiental, na perspectiva crítica e emancipatória, como Layrargues (1999) e Cavalcante (2005):

O trabalho com Educação Ambiental deve partir do pressuposto de que existe um tensionamento entre sociedade e ambiente oriundo da relação de poder historicizada, não naturalizada e passível de transformação (Cavalcante, 2005). Para Layrargues (1999), a identificação e a resolução de problemas locais podem ser estratégias metodológicas privilegiadas para a prática educativa [...] (DCRB,2020, p. 86).

Apresenta, ainda, de forma breve, o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE), que traz princípios e diretrizes para a Educação ambiental, com o propósito de subsidiar as práticas pedagógicas e inserir a EA no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, de forma contínua, no âmbito escolar.

Os princípios e diretrizes que constam no ProEASE (2015, p.31) como: Enfoque participativo, Equidade étnico-racial, Educação inclusiva, Atuação cidadã, Políticas ambientais, Comunidades tradicionais, Justiça ambiental, Reflexão crítica, Formação das Com-Vida, possuem a potencialidade de propiciar o engajamento e as mudanças de hábitos para as ações ambientais, desde que trabalhados a partir de uma educação emancipatória.

O DCRB traz outras duas abordagens importantes, quando pensamos em promover uma Educação Ambiental emancipatória. O primeiro é o fluxo do pensamento crítico proposto por Costa-pinto e Macedo (2012), que consiste em “conhecer o ontem, entender o hoje e intervir no amanhã”, que foca, então, em conseguir enxergar as mudanças ocorridas no ambiente, em que contexto social, econômico e político aconteceram e na responsabilidade do indivíduo (DCRB, 2020, p.86).

A segunda abordagem apresentada é a partir da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Saviani (1985), com os seguintes passos embasados em Gasparin (2005):

- 1º passo – Prática Social Inicial: Nível de desenvolvimento atual do educando;
- 2º passo – Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado;
- 3º passo – Instrumentalização: essa se expressa no trabalho do professor e dos estudantes para a aprendizagem;
- 4º passo – Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social;
- 5º passo – Prática social final: novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido (DCRB, 2020, p.88).

A PHC, corroborando com Freire (1996), em Pedagogia da autonomia, por exemplo, defende uma educação não reprodutivista e coloca o currículo como um ponto chave nas disputas entre os conhecimentos, que o sistema capitalista determina para a classe trabalhadora e a luta por uma educação emancipatória e libertadora, que vem desestruturar os alicerces do próprio sistema. Nesse sentido, para Ribeiro e Zanardi (2018, p.6), o currículo pautado nessa pedagogia, o que se quer

[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade, no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Diante dos elementos analisados, sob a ótica da PHC e da EAC, conforme identificados no documento, estão atrelados à perspectiva crítica, cuja finalidade é formar cidadãos, politicamente, ativos, questionadores e empenhados com a justiça ambiental. Contudo, o DCRB é um escrito baseado na BNCC, o que coloca a necessidade de um olhar atento aos vieses ideológicos incorporados à proposta de EA.

Meira e Sato (2005) já alertavam sobre os momentos de crise vividos pela Educação Ambiental, na chamada década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), preconizada pela UNESCO, onde os interesses do capital se encontravam cada vez mais presentes, mostrando que a EA sempre foi um campo de lutas e tensionamentos, exigindo dos cidadãos posicionamento político. Como já colocado por Freire (1996), seria ingenuidade pensar que grupos "dominantes" aceitassem o movimento dos oprimidos, em busca de igualdade. Portanto, a BNCC e suas intencionalidades, também, exigem de nós uma posição de estudo e práticas que transgridam ao que nos é imposto, provocando outros caminhos possíveis.

Nesse sentido, como já denunciam Silva e Loureiro (2019), a BNCC institucionaliza a EDS como um campo da educação voltado ao pensamento da perspectiva ambiental, atrelada ao econômico, tentando silenciar as ações e discussões feitas contra um sistema que produz desigualdades e favorece a concentração de riquezas para alguns grupos, o que exige dos coletivos educacionais engajamento político, de vigília e luta para não nos deixarmos silenciar.

A sustentabilidade ou o desenvolvimento sustentável é alvo de várias interpretações e, em alguns contextos, é associada à ecoeficiência onde as grandes empresas teriam uma imagem positiva, por promover a mesma, retirando as discussões sobre a utilização da natureza para o lucro e das relações trabalhistas e de poder estabelecidas (Meira; Sato, 2005).

O DCRB, por sua vez, traz elementos de uma sustentabilidade não associada aos interesses do mercado. Assim, como afirmado por Jacobi (2003), a sustentabilidade precisa perpassar as questões políticas, questionando as estruturas do próprio sistema.

Por isso, o DCRB busca assegurar a autonomia da escola ao caracterizar seu “lugar”, tomando-a como sujeito político, como autora de decisões. A premissa para isso é a garantia da participação social, de espaços de governança e exercício de poderes de intervenção. Não poderá haver sustentabilidade sem consciência e participação política a nível local (DCRB, 2020p. 22).

Contudo, apesar de definir o conceito de sustentabilidade, o que falta dentro do documento é assumir a mesma postura, quando o termo é colocado dentro das habilidades, como a do componente curricular Ciências, não a reduzindo às responsabilidades individuais, como podemos ver:

(EF08CI05) Propor ações coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável (Matéria Energia, DCRB, 2020, p.396).

O termo meio ambiente, em relação aos componentes curriculares, fica restrito a Ciências, Geografia, História e Ensino religioso, o que pode inferir a responsabilização de apenas algumas disciplinas na abordagem das temáticas ambientais. Esse aparece, principalmente, em habilidades e competências das áreas citadas, quando o documento se refere à necessidade de proteção e não degradação. A palavra “ambiente” também foi identificada, porém estava associada em, quase sua totalidade, a frases, como “ambiente de aprendizagem”, “ambientes acolhedores” e outras.

As temáticas relacionadas à Educação Ambiental não podem ser reduzidas às ações conservacionistas ou à educação ecológica, pois perpassam pelos condicionantes econômicos, políticos e sociais (Layrargues; Lima, 2014). Nesse sentido, a EA, no DCRB, ocupa um lugar de abertura para discussões de uma Educação com participação política e ação social, que deveriam estar transversalizadas entre os componentes curriculares.

## Conclusões

Diante do exposto, observamos que a Educação Ambiental ocupa sim um lugar no Documento Curricular Referencial da Bahia-DCRB. No entanto esse “*locus*” é limitado a um texto dentro dos Temas Integradores. Portanto, isolada e não “atravessada”, ou seja, encontramos um enfoque antagônico entre a vertente defendida no texto do Tema Integrador, quando comparada com o que aparece nos textos introdutórios e nas habilidades. Se conexões não são apontadas no documento orientador, é pouco provável que os currículos municipais façam esse alinhamento. Ademais, o documento normativo (BNCC), tido como base e seguido por muitos municípios como uma cartilha, por ser seu rigor, é a maior referência nas definições finais dos planos. E, diante de sua posição de silenciamento da Educação Ambiental, é possível subvertermos esta ordem impositiva e construirmos os planos municipais dando ênfase ao DCRB? Teremos espaços para pautarmos possibilidades outras de ter, em nossos currículos, no chão da escola, abordagens de uma EA crítica e emancipadora?

Trazendo, novamente, Freire (1992), havemos de esperar e forjar nossa luta, para alcançarmos um mundo mais consciente, emancipado, humano e digno. Logo, precisamos “civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade, torna-se o objetivo fundamental e global de toda educação que aspira não apenas ao progresso, mas à sobrevivência da humanidade” (Morin, 2000, p. 78). Sendo assim, havemos de forjar outro modelo de sociedade, possibilitar outras veredas educacionais, através da teimosia de construção de uma educação ambiental crítica, para pensar outro mundo possível.

## Referências

BAHIA. Secretaria de Educação, Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia. **ProEASE**, 2. ed. Salvador: SEC, 2015. p. 31.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial Da Bahia Para A Educação Infantil E Ensino Fundamental – DCRB**, Salvador: SEC, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Lda, s/d. ISBN: 972-44-0898-1, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.  
BERELSON, B. Content analysis. In: Communication Research. New York: University Press, 1952.

COUTINHO, M. S. P. Racionalidade comunicativa e desenvolvimento Humano em Jurgen Habermas, bases de um pensamento educacional. **Lisboa:** editor Fernando Mão de Ferro. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIL, Antônio Carlos, 1946-**Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002 – p.45-47, 87-90

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis/** Producto o praxis del curriculum – 3 ed. – Madrid, MORATA, S. L, 1987.

JACOBI, Pedro. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp. a1rç8o9/-220050,3 março/ 2003 189

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5. ed. -São Paulo: Atlas 2003.

LAYRARGUES, P. P; LIMA, G. F.C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade.** São Paulo, v. XVII, n. 1, n p. 23-40. 2014.

MEIRA, Pablo; SATO, Michèle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública,** v.14, n.25, 17-31p., 2005.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de dermeval saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo, **EDUR • Educação em Revista.** 2018; 34:e186783.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A. 2020

SILVA, S. N.; SANTOS, V. P. Produção textual em educação do campo no PIBID interdisciplinar em Educação Ambiental: a formação de intelectuais transformadores. **Ambiente & Educação,** v. 25, n. 2, 2020.

SILVA, S. N.; Loureiro, C. F. B. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. **Anais** do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. 2019.

Revbea, São Paulo, V. 19, Nº 3: 448-460, 2024.