UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CIÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS

OTÁVIO DUARTE JALES

O DIREITO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MARCOS LEGAIS NO BRASIL

Belo Horizonte
2021

OTÁVIO DUARTE JALES

O DIREITO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MARCOS LEGAIS NO BRASIL

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Socioambientais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em Ciências Socioambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Luísa Fernanda Mejía Toro

Belo Horizonte
2021

À minha Mãe, que amo e sempre amarei!

Ao André, meu companheiro. Te amo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A Deus, que sempre se fez presente em minha vida, ajudando-me e fortalecendo-me nos momentos de maior precisão.

À Profa. Luísa Fernanda Mejía Toro, orientadora, pelos ensinamentos valiosos, pela paciência, pela disponibilidade e, especialmente, por me apoiar e acompanhar na travessia da produção desta monografia.

Ao Prof. Klemens Laschefski, pela leitura deste trabalho, pelos comentários e pela convivência na disciplina de Urbanização e Dinâmica Urbana.

À Vânia Maria Ribeiro, minha mãe, pelo apoio incondicional ao longo da minha caminhada, principalmente em relação ao ingresso na UFMG, e por estar junto de mim este tempo todo.

Aos meus irmãos, Otaviano Jales e Otacílio Jales, pelo incentivo e apoio ao longo da vida e do curso.

A André Magri Ribeiro de Melo, companheiro que Deus colocou em meu caminho desde 2016, pela amizade, amor, apoio e afeto ao longo desses anos; e pela revisão desse trabalho.

À Larissa Aparecida Ramos Gomes, amiga de todas as horas, sempre me valendo e amparando na vida acadêmica e além dela.

Ao Padre Henrique, amigo e padrinho, pelo apoio em todos os sentidos, pelas orientações e conselhos, pelo aconchego espiritual e pela presença paterna em minha vida.

À Norma Guedes Silva, secretária do curso de Ciências Socioambientais, pela atenção dispensada a mim e às demandas administrativas durante a graduação.

Aos/às professores/as da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), do Instituto de Geociências (IGC), do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), da Escola de Engenharia (EE) e da Faculdade de Letras (FALE) pela formação interdisciplinar, rigorosa e de excelência; e pelo compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Ao Prof. Geraldo Fernandes e à Profa. Yumi Oki, bem como à toda equipe do Laboratório de Ecologia Evolutiva e Biodiversidade (LEEB), pela experiência de Iniciação Científica nos projetos do grupo.

À Mara Inês, por me acolher como estagiário no Colegiado do curso de Engenharia Civil, na Escola de Engenharia, e especialmente pelos muitos aprendizados e pela amizade cultivados neste período e para além dele.

À Política de Assistência Estudantil da UFMG, por meio da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), pelos auxílios financeiros recebidos durante toda graduação, que garantiram minha permanência e êxito no Ensino Superior.

Ao Walmyr, assistente social da FUMP, pelo acompanhamento técnico e educacional ao longo do curso, e pelas conversas agradáveis e amistosas.

Aos colegas e amigos da turma 2016 de Ciências Socioambientais pelo companheirismo que me manteve firme nestes cinco anos de curso; especialmente à Stephanie de Oliveira Santos, André Luiz Gomes dos Santos, Giovania França Nunes, José Patrocínio Motta e Anderson César Florentino pela amizade sincera e pela ajuda em diversas ocasiões.

A Lucas Tavares da Mata, *in memoriam*, amigo querido que me incentivou incondicionalmente a insistir no sonho de me tornar aluno da UFMG.

Ao ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, metalúrgico pernambucano que revolucionou a história política e pedagógica do Brasil, pelo investimento na Educação Superior do povo, sobretudo no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O que seu olho de vidro não via, ele fantasiava. E inventava bonito, pois eram da cor do mar os seus olhos. E todo o mar é belo por ser grande demais. Tudo cabe dentro da sua imensidão: viagens, sonhos, partidas, chegadas, mergulhos e afogamentos. Há que se contar o desassossego que as águas nos provocam.

Bartolomeu Campos de Queirós,
em *O olho de vidro do meu avô*.

RESUMO

Considerando a Educação Ambiental como um direito, de que forma ele é assegurado legalmente na Educação Básica? Neste trabalho, buscamos compreender como a Educação Ambiental é garantida, no plano legal, dentro do nível básico do sistema educacional brasileiro. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa a partir das técnicas de levantamento e revisão bibliográfica e análise documental, o que nos permitiu: a) identificar os principais marcos legais da Educação Ambiental em leis, decretos, diretrizes e resoluções publicados entre 1981 e 2018 no Brasil; e b) selecionar excertos textuais que configurassem a Educação Ambiental enquanto direito na Educação Básica. Recorremos à abordagem político-pedagógica da Educação Ambiental, reconhecendo-a como dimensão da educação, prática social, processo de conhecimento, mas sobretudo como direito humano, bem incompressível e direito social fundamental. O estudo revelou que os principais dispositivos legais que asseguram a Educação Ambiental na Educação Básica, configurando-a como direito, são: I) Lei nº 6.938/1981; II) Constituição Federal de 1988; III) Lei nº 9.795/1999; IV) Decreto nº 4.281/2002; V) Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010; VI) Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012; e VII) Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Concluímos que a Educação Ambiental é um direito resguardado por lei na Educação Básica porque: a) é citada explicitamente no texto dos documentos analisados; b) os documentos que a mencionam são tutelados pelo ordenamento jurídico brasileiro; e c) em todos os documentos existem referências textuais, gerais ou específicas, a uma ou mais etapas da Educação Básica e suas modalidades.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental; educação básica; direito; legislação.

ABSTRACT

Considering Environmental Education as a right, how is it legally guaranteed in elementary school? In this work, we seek to understand how Environmental Education is guaranteed, at the legal terms, within the elementary school of the Brazilian educational system. To this end, we conducted a qualitative research based on the techniques of bibliographic survey and review and document analysis, which allowed us to: a) identify the main legal frameworks of Environmental Education in laws, decrees, guidelines and resolutions published between 1981 and 2018 in Brazil; and b) select textual excerpts that configure Environmental Education as a right in elementary school of. We resort to the political-pedagogical approach of Environmental Education, recognizing it as a dimension of education, social practice, knowledge process, but above all as a human right, very incompressible, a fundamental social right. The study revealed that the main legal provisions that ensure Environmental Education in elementary school, configuring it as a right, are I) Law nº 6.938/1981; II) Federal Constitution of 1988; III) Law nº 9.795/1999; IV) Decree nº 4.281/2002; V) Resolution CNE/CEB nº 7, of December 14, 2010; VI) CNE/CP Resolution 2, of June 15, 2012; and VII) Resolution CNE/CEB nº 3, of November 21, 2018. We conclude that Environmental Education is a right protected by law in elementary school because: a) it is mentioned explicitly in the text of the analyzed documents; b) the documents that mention it are protected by the Brazilian policy system; and c) in all documents there are textual references, general or specific, to one or more stages of Basic Education and its modalities.

KEYWORDS: environmental education; elementary school; right; legislation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO ..... pág. 10
1.1 A pesquisa, o vírus e o país ..... pág. 10
1.2 A escolha do tema ..... pág. 12
1.3 Institucionalização da EA: fragmentos ..... pág. 12
1.4 Em torno de alguns conceitos ..... pág. 13
1.5 O trabalho: pergunta, objetivos, método e estrutura ..... pág. 14

2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ..... pág. 16
2.1 Critérios ..... pág. 16
2.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações ..... pág. 16
2.3 SciELO Brasil ..... pág. 17
2.4 Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES ..... pág. 18
2.5 Google Acadêmico ..... pág. 19
2.6 Dispositivos legais de EA localizados ..... pág. 20
2.7 Metodologias adotadas nas pesquisas levantadas..... pág. 21
2.8 Panorama dos resultados das pesquisas ..... pág. 21
2.9 Usos do levantamento ..... pág. 23

3. REFERENCIAL TEÓRICO ..... pág. 24

4. METODOLOGIA ..... pág. 32

5. RESULTADOS E ANÁLISE ..... pág. 39
5.1 Primeiras considerações ..... pág. 39
5.2 Educação Ambiental na Educação Básica: marcos legais ..... pág. 41
5.3 Referências textuais à Educação Ambiental ..... pág. 44
5.4 O direito à Educação Ambiental na Educação Básica ..... pág. 48

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... pág. 60

7. REFERÊNCIAS ..... pág. 64

1. INTRODUÇÃO

... Há de existir alguém que lendo o que
eu escrevo dirá... isso é mentira!
Mas, as misérias são reais.

Carolina Maria de Jesus

1.1. A pesquisa, o vírus e o país

Maio de 2021. O Painel Coronavírus[1] do Ministério da Saúde registra 411.854 mortes oficiais, o que não inclui o percentual de subnotificação. O Brasil já conta 14.860.812 casos confirmados de adoecimento por Covid-19. Nosso trabalho foi escrito neste cenário de desinformação, obscurantismo (CAPONI, 2020), neoliberalismo, genocídio (DUARTE, 2020) e necropolítica (MBEMBE, 2018 [2011]) em meio à maior crise de saúde pública do século. A pesquisa que apresentaremos foi desenvolvida em um contexto de apreensão, insegurança, dor, luto e, muitas vezes, de falta de esperança (GUNDIM et al., 2021). Acreditamos que é importante começar este texto assumindo, honestamente, suas limitações e o maior dos desafios que enfrentamos durante sua produção: o medo de não conseguir finalizá-lo.

Além da crise sanitária e político-social-econômica em torno da pandemia de Covid-19, o Brasil também enfrenta o desmonte de políticas públicas relevantes e retrocessos lamentáveis em diversas áreas estratégicas para o desenvolvimento social, econômico e cultural de qualquer país. A política ambiental é uma delas e talvez uma das mais afetadas pelo desmantelamento vigente no Estado brasileiro, que tem como Ministro do Meio Ambiente o advogado Ricardo Salles. Diversos pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) têm exposto e discutido as consequências ambientais, diplomáticas e humanas da gestão de Salles (MOLITERNO, 2020).

Entre elas, pode-se destacar a queda da aplicação de recursos da União para o Ministério do Meio Ambiente, a compreensão neoliberal de que as

[1] Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 27 de abr. 2021, às 17h59min.

regulações de proteção ambiental são empecilhos para o desenvolvimento econômico, a contínua desregulamentação das questões ambientais, os ataques a instituições e pesquisadores da área, o desrespeito à demarcação das terras indígenas e quilombolas, a descoordenação das ações da pasta e o descumprimento de acordos internacionais no campo das mudanças climáticas (MOLITERNO, 2020). Além disso, também ressaltamos a mudança no poder de conceder florestas públicas, que saiu do Ministério do Meio Ambiente para o Ministério da Agricultura, as tentativas de afrouxar os mecanismos de proteção à Mata Atlântica, a diminuição das atividades de fiscalização, o abrandamento das multas ambientais, as mudanças no Conselho Nacional do Meio Ambiente e a exoneração de fiscais após o Ibama realizar operações exitosas contra garimpeiros ilegais em áreas indígenas no Pará (SHALDERS, 2020).

É contraditório como o 21º Ministro do Meio Ambiente do maior país da América Latina e um dos maiores do mundo, nação que vinha sendo elogiada nos últimos anos pela sua atuação em defesa do desenvolvimento sustentável, seja formado em Direito e, ainda assim, faça uso do seu poder não para cumprir as leis ambientais e implementar uma política ambiental séria e equilibrada. Pelo contrário, o que vemos, estarrecidos, são discursos como este do dia 22 de abril de 2020 durante reunião ministerial: “precisa ter um **esforço nosso** aqui, enquanto estamos nesse **momento de tranquilidade** no aspecto de cobertura de imprensa, porque só se fala de covid, e **ir passando a boiada**, e **mudando todo o regramento** [ambiental], e simplificando normas” (SHALDERS, 2020, negritos são nossos).

Apesar da sensação de ter a morte nos rondando o tempo todo, seja por causa do coronavírus, seja por causa da política de destruição encampada pelo governo e ministros como Salles, nosso trabalho tenta falar sobre vida, sobre garantia de direitos, sobre educação e meio ambiente, sobre como a defesa da Educação Ambiental pode nos inspirar a seguir em frente mesmo em um país governado por bárbaros. É um trabalho que quer defender o direito de todos à sustentabilidade, a novas relações entre nós e o mundo não humano e que se esforça para evitar que a boiada passe e os regramentos sejam desrespeitados.

1.2. A escolha do tema

A decisão de escolher a Educação Ambiental (doravante, EA) como grande tema de estudo partiu da experiência de estágio na Estação Ecológica da Universidade Federal de Minas Gerais, onde pudemos conviver diariamente com educadores ambientais, pesquisadores, crianças, jovens e adultos das redes de ensino público e privado de Belo Horizonte, Região Metropolitana e outras cidades, professores da educação básica (daqui para frente, EB) e do ensino superior, bem como com uma diversidade de fauna e flora surpreendentes. Esse período nos aproximou da EA no campo da EB, levando-nos a pensar que outra educação, que outra relação com o ambiente, seria possível se todas as pessoas tivessem acesso ao tipo de conhecimento e experiência oferecidos pela Estação Ecológica da UFMG.

1.3. Institucionalização da EA: fragmentos

No Brasil, a história institucional da EA parece remontar ao ano de 1973, quando foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada ao Ministério do Interior. Provavelmente, a EA não fazia parte do cotidiano escolar ou de outras instituições devido às limitações que a ditadura civil-militar em vigor à época impunha a qualquer debate ou conteúdo mais crítico. Porém, Rufino e Crispim (2015) acreditam que a criação da SEMA possibilitou a abertura para discussões importantes no campo do Meio Ambiente e, mais tarde, da EA. Com o passar do tempo e o trabalho de movimentos e agentes sociais, e sob a influência capciosa do capitalismo e sua falsa imagem de modelo econômico “sustentável”, foram surgindo outros instrumentos legais que contribuíram para a institucionalização da EA, como a Lei nº 6.938/1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente e reconheceu, no seu Art. 2º, inciso X, a EA como um dos seus princípios. Outros documentos, após essa lei, também favoreceram a oficialização da EA e a construção de um debate público sobre ela, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.795/1999, que asseguram a EA

como direito social e educacional dos brasileiros[2]. Observaremos, ao longo do texto, como essas leis e outros documentos servem, no Estado, à garantia da EA na educação brasileira, especialmente na EB, foco do nosso trabalho.

1.4. Em torno de alguns conceitos

Existem muitas definições e conceitos de EA, cada um deles cobrindo uma parcela da realidade e as formas que ela propõe para enfrentar problemas que ela enfrenta. A Lei da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, por exemplo, a entende como "processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências" direcionados à "conservação do meio ambiente" e essenciais "à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade" (BRASIL, 1999).

Sato (1997, p. 86), de outra forma, atribui à EA a condição de "processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos", cuja intenção seria desenvolver habilidades e modificar comportamentos em relação ao meio, para "entender e apreciar as interrelações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos". A pesquisadora acrescenta que a EA também se relaciona com "a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhoria da qualidade de vida".

Em nossa pesquisa, compreendemos a EA para além de um instrumento de "conservação" ou "preservação" da natureza, mas como um conceito político-pedagógico (MEJÍA TORO, 2018; VEIGA, 2000 [1995]; FREIRE, 2019 [1968]) capaz de contribuir para a superação de sistemas de produção exploratórios e insustentáveis, e reconfigurar as relações que nós, seres humanos, estabelecemos com seres, recursos e realidades não humanos. Portanto, a EA não pode ser entendida apenas como instrumento legal que exige o ensino de alguns conteúdos em sala de aula, mas como processo de educação (escolar ou não) para a construção de sensibilidades individuais e coletivas interessadas em novas relações de trabalho e existência.

---

[2] Esta discussão sobre o direito à EA previsto na CF/88 e na Lei da Política Nacional de Educação Ambiental será retomada no capítulo dedicado à análise dos dispositivos legais e à discussão dos resultados.

Reconhecida sua condição pedagógica e política, a EA é compreendida, aqui, como direito. Por direito, nos referimos a alguns sentidos. Um deles é a soma de normas que buscam assegurar e manter a justiça social, o bem-estar comunitário e a emancipação individual e coletiva (Cf. CANDIDO, 2011 [1995]). O que Candido chama de bens incompressíveis, necessidades de primeira ordem para as pessoas, Piovesan (2004) e Garcia (2015) tratam, respectivamente, por direitos humanos e direitos sociais. Então, quando nos referimos ao direito à EA na EB estamos falando na garantia, comum a todos, de conhecimento crítico e experiências formativas reflexivas que possibilitem aos sujeitos pensar, questionar e transformar a realidade a partir de saberes ambientais (HISSA, 2008).

1.5. O trabalho: pergunta, objetivos, método e estrutura

A pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: como o direito à EA é assegurado legalmente na EB brasileira? Com essa questão nos estimulando a estudar e refletir, formulamos nosso objetivo geral: compreender como o direito à EA é assegurado, do ponto de vista legal, na EB. Para isso, buscamos identificar os principais marcos legais que asseguravam a EA na EB e analisar como esse direito era conformado, sobretudo discursivamente, nos dispositivos legais selecionados.

Procedemos metodologicamente a partir de dois movimentos internos à pesquisa qualitativa: levantamento/revisão de bibliografia e análise documental, ambos atravessados por técnicas de análise textual/discursiva conduzidas, em primeiro lugar, pelos termos “educação ambiental”, “educação básica” e “legislação”; e depois por vocábulos correlatos à EA, como “sustentabilidade”, “escola”, “meio ambiente”, “natureza” e outros. A partir de um levantamento das pesquisas publicadas no Brasil, em língua portuguesa, nos últimos cinco anos (2016-2020), que tratavam da relação entre EA e legislação, chegamos a um conjunto de trabalhos que nos permitiu ver, panoramicamente, o que estava sendo discutido na área, além de auxiliar no processo de identificação dos principais instrumentos legais associados à EA no Brasil, das metodologias

recorrentes nos estudos do campo e de conceitos-chave para pensar a EA como direito.

O trabalho está organizado em quatro partes, à exceção dos elementos pré e pós-textuais: levantamento bibliográfico, referencial teórico, metodologia e resultados. Na primeira parte, apresentamos o resultado da revisão bibliográfica empreendida em repositórios e plataformas virtuais que abrigam artigos científicos, dissertações e teses. É um panorama da produção acadêmica sobre EA e, de modo específico, acerca da interface EA/legislação/EB. Em seguida, discutimos alguns conceitos centrais ao nosso estudo, ressaltando também a variedade de abordagens e leituras que envolvem a pesquisa em EA no Brasil. O tratamento conceitual das expressões “Educação Ambiental” e “Direito” se dá nessa parte do estudo, além da demarcação das noções de EA formal e não formal.

Após o levantamento e o referencial teórico, chegamos aos aspectos metodológicos, onde compartilhamos escolhas, estratégias de seleção e análise, impasses que encontramos e apresentamos os conceitos “por trás” das nossas opções de método. A parte final é dedicada à exposição dos resultados e à sua discussão, na qual citamos os marcos legais que asseguram a EA na EB brasileira. Também selecionamos excertos dos textos que configuram a EA como direito e ensaiamos uma leitura descritiva e crítica desses enunciados.

2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Todos vivendo
com finados.

Ricardo Aleixo

2.1 Critérios

Para iniciar essa pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico entre os dias 19 e 26 de fevereiro de 2021. Consultamos o acervo digital dos seguintes repositórios: a) Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) / Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); b) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e c) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil). Além dessas plataformas, fizemos uma busca exploratória no Google Acadêmico. Mesmo sabendo que existem outros canais de pesquisa, priorizamos os citados devido à abrangência e diversidade das suas bases de dados. O período utilizado na busca foi de cinco anos (2016-2020), critério adotado pela CAPES na avaliação quadrienal da produção dos programas de pós-graduação brasileiros[3]. Foram utilizadas as combinações dos termos “educação ambiental”, “educação básica” e “legislação”, em português. Em alguns casos, decidimos usar apenas as expressões “educação ambiental” e “educação básica” para refinar a busca.

2.2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT)

No portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[4], vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT),

---

[3] Para mais informações, ver Orientações sobre o processo avaliativo CAPES – Ciclo 2017-2020 (Informativo nº 1). Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ORIENTAES_PROCESSO_AVALIATIVO_INFORMATIVO_1.pdf. Acesso em: 21 de fev. de 2021. 12 p.

[4] Ver: BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Brasil. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

localizamos 29 trabalhos, dos quais 24 eram dissertações e 5 eram teses. Dentre esses, selecionamos as dissertações "Educação Ambiental no Ambiente Escolar: Análise do Processo de Elaboração e Aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[5]", de Oliveira (2019), e "Educação ambiental pela temática dos agrotóxicos: uma análise dos documentos oficiais"[6], de Henemann (2018). Para a seleção[7], definimos um critério básico: se o trabalho abordava a EA em relação à legislação brasileira e, preferencialmente, à EB. Em ambos os trabalhos, observamos a discussão da EA no plano legal e sua relação com a EB, embora no primeiro caso o foco seja a BNCC e no segundo as formas pelas quais uma escola estadual se apropria dos documentos nacionais/estaduais/locais sobre a EA, com foco nos agrotóxicos.

2.3. SciELO Brasil

No *Scientific Electronic Library Online*[8] (SciELO Brasil), a busca com os termos "educação ambiental", "educação básica" e "legislação" resultou em apenas um trabalho[9] que, mesmo discutindo EA e EB, tratava do contexto espanhol, motivo pelo qual o excluímos do levantamento. Na busca com a supressão do termo "legislação", foram encontrados 15 trabalhos que não atendiam aos critérios de seleção. Entre os 15 artigos, 12 discutiam questões de EA, mais ou menos explicitamente. Os outros três tratavam de temas na área da saúde – Marques e Lemos (2018) e Paiva e Souza (2018) – e da segurança do trabalho – Gomes, Câmara e Souza (2016). No caso dos artigos sobre EA, eles

---

[5] Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em 2019, sob orientação do Prof. Dr. Zysman Neiman. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/59887/LUCAS%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

[6] Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em 2018, sob orientação dos professores Carlos Eduardo Fortes Gonzalez e Claudia Regina Xavier. Disponível em: < https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3389/1/CT_PPGFCET_M_Henemann%2c%20Valdeneia%20Ferreira_2018.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

[7] Esse critério foi o mesmo aplicado às pesquisas nos demais repositórios acadêmicos consultados.

[8] Ver: *Scientific Electronic Library Online*. Disponível em: https://scielo.org/en/. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

[9] Ver: Sureda-Negre et. al (2013). Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art15.pdf. Acesso em: 19 de fev. de 2021.

tinham como escopo a formação/condição/trabalho docente, a exemplo dos trabalhos de Santos-Junior e Fischer (2020), Farias Filho e Farias (2020), Martins e Schnetzler (2018) e Quiroz-Londoño (2020); as práticas de ensino e aprendizagem na educação básica, conforme as pesquisas de Fischer et al. (2020), Costa e Pontarolo (2019), Cortes Junior e Sá (2017), Nascimento, Anjos e Vasconcelos (2018) e Souza et al. (2020); a educomunicação socioambiental, no caso de Citelli e Falcão (2020); o diálogo universidade-educação básica e a interdisciplinaridade, em Silva e Santos Junior (2019); e as mudanças climáticas, no texto de Pedrini et al. (2016).

2.4. Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscamos pesquisas a partir dos termos “educação ambiental” e “educação básica”, pois com o termo “legislação” o número de trabalhos encontrados ultrapassava as centenas de milhares. Com a busca refinada, e priorizando as teses devido à sua consistência teórico-metodológica, chegamos a um total de 1.194 trabalhos. Para recortar esse volume, ainda muito grande e, em vários casos, divergente dos nossos critérios de seleção, procedemos a uma análise dos seus títulos. Quando a leitura do título não era suficiente para definir a seleção ou exclusão do trabalho, recorríamos à leitura do resumo. Por fim, se persistiam dúvidas em relação à utilidade do trabalho para nossa pesquisa, líamos o sumário, onde era possível visualizar com clareza a estrutura das teses e decidir se elas integrariam o levantamento final. Ao final desse processo, selecionamos três, considerando a relação do trabalho com a EA e seu aparato legal, bem como sua articulação com a EB, preferencialmente.

Na pesquisa de Rodrigues (2016), discute-se a EA, o republicanismo e o paradigma do Estado de direito do ambiente a partir da análise hermenêutica e da investigação bibliográfica de leis e textos de teoria política e jurídica. O trabalho de Mejía Toro (2018) é um estudo comparado das políticas públicas de EA do Brasil e da Colômbia, no qual a autora se dedica a investigar os valores, objetivos e interesses presentes em políticas públicas nacionais de ambos os países. Por último, a tese de Puhl (2016) tem como objeto de estudo os princípios

republicanos e a sua relação com a EA, baseada em textos da filosofia sobre a instrução pública e a organização democrática da sociedade na República. Seu trabalho propõe, ainda, um encontro reflexivo entre a EA e o republicanismo, ratificando a importância do pensamento republicano para a instrução pública laica, gratuita, permanente e universal. O autor dedica-se, principalmente, a relacionar a EA e a instrução pública a partir das bases filosóficas e políticas do republicanismo, atribuindo à EA a responsabilidade pela preservação da ordem política democrática e republicana, bem como das condições socioambientais sustentáveis para a existência do mundo comum para todos.

2.5. Google Acadêmico

No Google Acadêmico, a busca se deteve nos anos de 2018 a 2020, devido à necessidade de refinar ainda mais os resultados e evitar, ao máximo, que os resultados da pesquisa nos encaminhassem a trabalhos sem ligação objetiva com nosso estudo. Localizamos 4.690 trabalhos e analisamos eles a partir do mesmo procedimento adotado nas teses do portal da CAPES: leitura dos títulos e, quando necessário, dos resumos e sumários. Após esse processo de seleção, restaram 15 artigos escolhidos devido à sua relação mais ou menos próxima com o tripé educação ambiental/educação básica/legislação. De modo geral, podemos agrupá-los tematicamente assim: educação ambiental e direito (SILVA; BICAS, 2018, BEZERRA, 2016; ALMEIDA; SABINO; SIMÃO, 2020), educação ambiental e políticas públicas (FRIZZO; CARVALHO, 2018; SOUZA; COSTA, 2020), educação ambiental, educação básica e legislação (DIAS; DINARDI, 2018; SILVA, 2018; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018; BRANCO, E.P.; ROYER; BRANCO, A.B.G, 2018; MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019, OLIVEIRA, 2019; COLACIOS; LOCASTRE, 2020; BARBOSA; OLIVEIRA, 2020) e educação ambiental e transversalidade (PICADA et al., 2018, TAVARES; SOUSA; SANTOS, 2018).

2.6. Dispositivos legais de EA localizados

Do levantamento total, contabilizando os resultados das buscas em quatro repositórios, chegamos a 19 trabalhos: 3 teses, 2 dissertações e 14 artigos. Observamos que em todos eles os autores recorreram a dispositivos legais para discutir a Educação Ambiental em contexto escolar. A Lei nº 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental é a mais discutida, aparecendo em 13 pesquisas: Puhl (2016), Mejía Toro (2018), Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), Picada et al. (2018), Dias e Dinardi (2018), Silva e Bicas (2018), Bezerra (2016), Tavares, Sousa e Santos (2018), Silva (2018), Marques, Raimundo e Xavier (2019), Oliveira (2019), Almeida, Sabino e Simão (2020) e Colacios e Locastre (2020). Em seguida, a Constituição Federal de 1988 é objeto de 10 trabalhos: Puhl (2016), Mejía Toro (2018), Henemann (2018), Silva e Bicas (2018), Picada et al. (2018), Bezerra (2016), Tavares, Sousa e Santos (2018), Almeida, Sabino e Simão (2020), Souza e Costa (2020) e Colacios e Locastre (2020). A Lei 6.938/81, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente, comparece em 12 estudos: Rodrigues (2016), Branco, E.P., Royer e Branco, A.B.G. (2018), Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), Frizzo e Carvalho (2018), Silva e Bicas (2018), Mejía Toro (2018), Henemann (2018), Bezerra (2016); Tavares, Sousa e Santos (2018), Marques, Raimundo e Xavier (2019), Oliveira (2019) e Barbosa e Oliveira (2020). Por sua vez, a Lei 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formalizada por meio da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, são analisadas em 9 textos: Rodrigues (2016), Silva e Bicas (2018), Behrend, Cousin e Galiazzi (2018), Frizzo e Carvalho (2018), Oliveira (2019), Marques, Raimundo e Xavier (2019), Almeida, Sabino e Simão (2020) e Colacios e Locastre (2020). As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental ocorrem em 8 pesquisas: Henemann (2018), Branco, E.P., Royer e Branco, A.B.G. (2018), Dias e Dinardi (2018), Marques, Raimundo e Xavier (2019), Oliveira (2019) e Almeida, Sabino e Simão (2020). Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão em 4 trabalhos: Puhl (2016), Branco, E.P., Royer e Branco, A.B.G. (2018), Oliveira (2019) e Barbosa e Oliveira (2020).

2.7. Metodologias adotadas nas pesquisas levantadas

Do ponto de vista metodológico, as pesquisas recorreram a diferentes métodos e técnicas, ainda que todos os trabalhos sejam identificados explícita ou implicitamente como pesquisas qualitativas. Cerca de 38,09% das pesquisas utilizaram a análise documental como técnica de análise principal, embora seja possível observar em todos os trabalhos o exercício de interpretação sistemática de algum documento. A pesquisa bibliográfica/teórica foi a segunda mais citada, com 38,09%, mesmo que também tenha sido observada de forma mais ou menos estruturada em todos os textos. Outras metodologias também foram localizadas, como a análise textual do discurso e o comparativismo em educação. O que se pode notar, com base no tratamento metodológico, é que a centralidade dos documentos, leis e textos teóricos leva à adoção de técnicas de leitura e análise centradas na dimensão discursiva dos *corpora*.

2.8. Panorama dos resultados das pesquisas

As conclusões das pesquisas analisadas sinalizam alguns resultados importantes no campo das relações entre educação ambiental e educação básica, como: (a) o tratamento incipiente, ou ocultamento, da Educação Ambiental na BNCC (OLIVEIRA, 2019 e BARBOSA; OLIVEIRA, 2020); (b) a importância dos professores participarem de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como mestrados, para melhor compreenderem a educação ambiental e sua implementação nas escolas (HENEMANN, 2018); (c) a necessidade da escola pensar e trabalhar a educação ambiental a partir dos fundamentos do republicanismo e do contexto contemporâneo (RODRIGUES, 2016); (d) a observação ao princípio da laicidade e aos valores republicanos, inclusão de diferentes temas na discussão da educação ambiental e indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão no ensino superior (PUHL, 2016); (e) a abordagem transdisciplinar da educação ambiental e seu favorecimento ao respeito dos direitos humanos e das diferenças culturais, estimulando a solidariedade e a igualdade ao mesmo tempo que evita a dissociação entre as questões sociais e a educação ambiental (TAVARES; SOUSA; SANTOS, 2018); (f) a educação

ambiental, mesmo após os PCNs e as DCNs, ainda não está devidamente contemplada no currículo brasileiro da educação básica (BRANCO, E.P.; ROYER; BRANCO, A.B.G., 2018); (g) a limitação da EA na BNCC às áreas das Ciências da Natureza e da Geografia e sua compartimentalização, reveladoras da perda de espaço das questões ambientais no currículo nacional. As autoras compreendem o ocultamento da EA e sua fragmentação (em oposição ao caráter transversal previsto na Política Nacional de Educação Ambiental e nas Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental) como possíveis catalisadores do silenciamento de professores e estudantes[10] (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018); (h) desafios e perspectivas das políticas públicas no Brasil, com destaque para os problemas da educação ambiental no Brasil e na América Latina (FRIZZO; CARVALHO, 2018 e MEJÍA TORO, 2018); (i) a institucionalização da educação ambiental nos sistemas de ensino de educação formal do Brasil (SILVA; BICAS, 2018); (j) os retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular em relação à educação ambiental (MARQUES; RAIMUNDO; XAVIER, 2019); (l) a ausência da educação ambiental na nova lei do ensino médio do século XXI (COLACIOS; LOCASTRE, 2020); (l) a educação ambiental e a Resolução CNE/CP n° 2/2012 (SILVA, 2018); (m) a educação ambiental como direito fundamental (BEZERRA, 2016; ALMEIDA; SABINO; SIMÃO, 2020,); (n) a falta de inserção da educação ambiental nos documentos oficiais das escolas de educação básica (DIAS; DINARDI, 2018); (o) o desvelamento da ética por trás da política pública de educação ambiental (PICADA et al., 2018); e (p) a viabilidade da implantação da educação ambiental, para construção de uma sociedade justa, solidária e sustentável, com formação voltada para o indivíduo e coletividade (SOUZA; COSTA, 2020).

[10] Esta afirmação das autoras é feita nas Considerações Finais do trabalho, sem explicações específicas ou maior complexificação do argumento. Subentendemos que elas se referem ao silenciamento de professores e estudantes como um possível efeito da fragilização da transversalidade da EA na BNCC e sua consequente fragmentação.

2.9. Usos do levantamento

Com esse levantamento, identificamos pesquisas semelhantes à nossa e elementos teórico-metodológicos que nos auxiliaram a pensar e conduzir esse trabalho. A dupla compreensão da EA como direito político e pedagógico, e por isso social, também orientou a observação dos dispositivos legais estudados em cada trabalho, bem como orientou a seleção do nosso próprio *corpus*, conforme detalharemos na seção dedicada à metodologia. No decorrer do texto, esse levantamento será retomado para confirmar determinadas escolhas, afirmações e posições que assumimos no trabalho. Isso se dá porque o compreendemos como crucial à organicidade do trabalho e não apenas como um instrumento de apresentação de outras pesquisas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Que século, meu Deus! – exclamaram
os ratos e começaram a roer o edifício.

Carlos Drummond de Andrade

Pode-se considerar a EA como um tema bastante discutido na universidade brasileira. Uma consulta combinando os termos “educação ambiental” e “educação básica” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) resultou em 1.194 teses de doutorado, só nos últimos 5 anos, como pode ser visto no capítulo de levantamento bibliográfico. Essas pesquisas são vinculadas a instituições de todo o país e foram produzidas em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Ambientais, Educação, Geografia, Ecologia, História, Ciências Biológicas e Antropologia.

A EA escolar, foco do nosso texto, tem destaque nessa produção. No Brasil, pelo menos desde os anos 1980, ela aparece em leis e documentos curriculares, mais ou menos explícita, obrigatória ou não, e com diferentes perspectivas e objetivos. Sua importância para a educação brasileira, especialmente a básica, pode ser mensurada pela sua capacidade de desenvolver, empoderar e ampliar o senso crítico do sujeito. Aqui, adotamos a formação crítica do educando como condição para sua liberdade, nos termos de Freire (2019 [1967]).

Através da EA, entendemos que é possível construir condições de reflexão e cidadania mais efetivas, capazes de levar os indivíduos a repensarem e recriarem suas relações com o meio ambiente, os desafios da sustentabilidade e os limites do sistema de produção/consumo vigente, bem como as estratégias de exploração indiscriminada de recursos naturais e pessoas no mercado de trabalho (KARAN et al., 2013).

Nas palavras de Loureiro (2012, p. 28), a EA “é um elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalista

e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade". Quando falamos em EA, inclusive a escolar, estamos entendendo-a como conhecimento do/no mundo e reconhecendo-a enquanto espaço de comunicação e diálogo, "na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2014 [1969], p. 68).

Nesse sentido, a EA crítica supera o ideal conservacionista e preocupa-se com a compreensão (e a transformação) dos modos de produção material e subjetiva do capitalismo, reivindica caminhos socioeconômicos mais sustentáveis e confia à educação a tarefa de construir conhecimentos, experiências e relações comunitários e na contramão do hiperconsumo. Através dessa formação socioambiental, os educandos podem vir a ser cidadãos de um mundo mais consciente das desigualdades e desastres gerados por sistemas econômicos predatórios. Reconfigurar as formas de viver e desenhar uma sociedade em relação (e não em concorrência) com o meio ambiente são tarefas coletivas com as quais EA pode contribuir fortemente e sem as quais ela perde seu significado.

Mas, vale ressaltar, essa "reconfiguração" de contextos sociais e históricos arraigados não se dará somente com a educação de crianças, jovens, adultos e idosos, seja em espaços escolares ou não. Essa mudança paradigmática passa, necessariamente, pela criação e implementação de dispositivos legais e políticas públicas pelo Estado. Sem a institucionalização de objetivos, metas e projetos, a EA fica à mercê dos interesses escusos do capital – o lucro acima de tudo – e da capilaridade de ações governamentais, submetendo-se a lógicas instrumentais e acríticas. Se o poder público não assume compromissos com a EA, as escolas têm seu potencial formativo e transformador ainda mais reduzido.

Por isso, a discussão sobre os conceitos de EA é fundamental, já que as ideias por trás de cada definição contribuem para fixar certas compreensões, e não outras, certos jeitos de pensar e agir em detrimento de outros (MEJÍA TORO, 2018). No processo de levantamento bibliográfico e leitura "exploratória" do campo, percebemos que não existem consensos muito rígidos sobre o que é a EA, suas funções e objetivos – o que consideramos uma riqueza do campo. O

trabalho de Sauvé (2008 [2005]) é um bom exemplo da abrangência e variedade interna à pesquisa em EA. A autora cartografa 15 correntes teóricas, cuja diversidade de proposições pedagógicas ela agrupa em dois grandes grupos: um de tradição mais antiga e predominante nas décadas de 1970 e 1980; outro, mais preocupado com questões contemporâneas.

Essa diversidade de concepções, perspectivas e projetos teórico-práticos de EA pode ser percebida em suas múltiplas definições e apreensões, dentre as quais há algumas mais "clássicas" e outras mais críticas. Agrupar os tipos de EA em clássicas e críticas, por outro lado, pode implicar em reduzir sua multiplicidade epistemológica a um binarismo que não valoriza a densidade do campo. Acreditamos que a diversidade de modos de dizer e entender a EA é um dos seus "trunfos", como podemos observar nos exercícios de conceituação a seguir.

Para Freire (1983, apud HENEMANN, 2018), por exemplo, a EA no Brasil não é redutível à proteção e ao uso sustentável do meio ambiente, mas volta-se para a construção de um projeto de sociedades sustentáveis. Já Dias (1998), também citado por Henemann (2018), pensa a EA como uma prática em direção à sustentabilidade, não ao desenvolvimento sustentável[11].

Há também os que, como Quintas (2008), entendem a EA como instrumento de participação e controle social no campo da gestão pública das questões ambientais. Sorrentino et al. (2005) situam a EA no centro de processos educativos que resultam na construção de saberes ambientais que, no interior de ações coletivas e organizadas, deve apontar para a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas socioambientais que vivemos.

Tal posição dialoga com a de Sato et al. (2005), que entendem a EA como uma luta política com vistas à transformação radical do modelo societal que temos e à inclusão dos chamados "saberes populares" no duplo processo de transição para a participação sustentável e democrática.

Layrargues (2006 [2000]), em raciocínio complementar, registra o caráter eminentemente político da EA, que deve contribuir para a formação de

[11] De acordo com Henemann (2018, p. 19), "para muitos ambientalistas, uma Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável é criticada, pois existe uma diferença entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade".

educandos capazes de olhar e pensar criticamente instituições, sujeitos e fatores sociais dentro dos problemas socioambientais modernos. Exercício da cidadania, luta por políticas públicas participativas e gestão ambiental democrática são conceitos de primeira ordem em seu pensamento. Seu modo de tratar a EA articula-se, muito de perto, às bases da pedagogia freiriana.

Freire (2018, p. 34) defendia que "a politicidade da prática educativa" não era "invenção dos subversivos", mas era "a natureza mesma da prática educativa". É o reconhecimento da condição política de todo ato educativo que o leva a afirmar que "toda educação é política" e "não pode deixar de sê-lo" (p. 73).

Mejía Toro (2018, p. 41) compreende a EA desde uma postura decolonial, que, segundo a autora, objetiva "señãlar y provocar un posicionamiento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, e in-surgir e incidir ante lo colonial"[12]. Para ela, o processo de descolonização do pensamento e das experiências marca um caminho de lutas contínuas que pode levar ao que Walsh (2009, apud MEJÍA TORO, op cit.) denomina lugares de exterioridade e construções alternativas. A autora observa em sua pesquisa sobre políticas ambientais no Brasil e na Colômbia que a EA mobiliza diferentes linhas de interpretação e ação, situadas entre saberes populares e hegemônicos. A dimensão política da EA no movimento decolonial é bem visível, como podemos observar nesta passagem de Escobar (2003, p. 78), citado por Mejía Toro (ibidem, p. 42):

> La EA en América Latina desde la ecología política intenta repensar la producción y un diálogo entre formas de conocimiento hacia la construcción de unas nuevas racionalidades ambientales. Hay un pensamiento ambiental latinoamericano emergente construido sobre las luchas y conocimientos indígenas, campesinos, étnicos y otros grupos subalternos para imaginar otras formas de ser con una multiplicidad de seres vivos y no-vivos, humanos y no humanos. Respetando la especificidad de culturas basadas en lugar y de las gentes, su propósito es articular un pensamiento sobre la reconstrucción de mundos locales y regionales en formas más sustentables[13].

---

[12] [...] "apontar e provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínuas – de transgredir, intervir, insurgir e incidir contra o colonial" (tradução nossa).

[13] "A EA na América Latina baseada na ecologia política objetiva repensar desde a produção e o diálogo entre formas de conhecimento até a construção de novas racionalidades ambientais. Existe um

Nessa perspectiva, pensamos teoricamente a EA como um conceito político-pedagógico (MEJÍA TORO, 2018; VEIGA, 2000; FREIRE, 2019 [1968]), permeado pelos dilemas e problemas das sociedades e das culturas e que vislumbra a formação de cidadãos críticos e a superação do capitalismo como sistema de produção, consumo e exploração. Entendemos a EA não como fim, mas como um meio para construir modos de viver, trabalhar, se alimentar, crescer e pensar democraticamente, em territórios habitados pela sustentabilidade, pela solidariedade e pela justiça social.

Para nós, fica evidente a importância de uma EA crítica, engajada e empenhada em projetos político-pedagógicos que ultrapassam a lógica conteudista e compartimentalizada da escola moderna. Defendemos e amparamos nosso trabalho em uma concepção de EA que, inspirada em pensadores como Freire e Mejía Toro, compreendem a escola e a sociedade como espaços de transformação social e ambiental. Compreendemos a EA crítica como uma forma de superar visões conservadoras e ortodoxas de ver, viver e conviver em territórios escolares, mas não só. Essa escolha teórica é necessariamente uma escolha política – optamos por uma EA inconformada e em movimento.

Nossa posição conceitual conecta-se ao objetivo central desse estudo, que é compreender a EA como direito na EB brasileira. Candido[14] (2011 [1995]) distingue bens compressíveis de bens incompressíveis, inspirado no trabalho de Lebret. De acordo com ele, os primeiros seriam associados à dispensabilidade e os segundos ao indispensável. A discussão sobre o que é ou não essencial à vida é complexa e não se dá apenas no plano individual, mas também no social. Se pensamos no direito à sustentabilidade, à agua potável, à terra fértil, a alimentos sem veneno e à existência comunitária e justa socialmente, então, sim,

---

pensamento ambiental latino-americano emergente construído sobre as lutas e conhecimentos indígenas, campesinos, étnicos e de outros grupos subalternos para imaginar outras formas de ser com uma multiplicidade de seres vivos e não vivos, humanos e não humanos. Respeitando a especificidade de culturas baseadas no lugar e nas gentes, seu propósito é articular um pensamento sobre a reconstrução de mundos locais e regionais em formas mais sustentáveis" (tradução nossa).

[14] A discussão de Candido é referente ao direito à literatura. Embora o nosso objeto de estudo seja a EA e sua garantia na EB, pensamos que sua discussão sobre bens essenciais e não essenciais à vida é aplicável à constituição da EA como direito.

a EA é um bem incompressível na medida em que é também um direito humano[15].

Como direito humano, a EA constitui-se ainda em direito social. Apesar de uma história anterior que envolve as duas grandes guerras mundiais e seu rastro de destruição e genocídio, os direitos sociais no Brasil foram criados legalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, mais conhecida como Carta Cidadã. A CF/88 incluiu a EA em seu rol de garantias, conforme seu artigo 225, onde se lê:

> Todos têm **direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado**, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI - **promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente** (BRASIL, 1988, negritos nossos).

Antes mesmo da Carta Cidadã de 1988, em 1981 era aprovada a Lei nº 6.938, que instituía a Política Nacional do Meio Ambiente e dava início à institucionalização da EA no Brasil, embora a discussão sobre o tema seja muito anterior. Essa conquista não foi um acaso, mas está relacionada a movimentos da comunidade internacional, como a 1ª Conferência Internacional sobre a Educação Ambiental, realizada entre 14 e 26 de outubro de 1977, na Geórgia (PUHL, 2016). Essa lei assegura em seu Art. 2º, inciso X, a "educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente".

Conforme Piovesan (2004), os processos de universalização e internacionalização são características fundamentais dos direitos humanos contemporâneos, compreendidos sob o que ela chama de "prisma de sua indivisibilidade"[16]. Ela ainda reforça que frente à indivisibilidade dos direitos

---

[15] Ver: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

[16] A autora ressalta que a Declaração de Direitos Humanos de Viena, de 1993, reafirma a concepção da Declaração de 1948, quando, em seu parágrafo 5º , afirma: "Todos os direitos humanos são universais, interdependentes e inter-relacionados. A comunidade internacional deve tratar os direitos humanos

humanos, “há de ser definitivamente afastada a equivocada noção de que uma classe de direitos (a dos direitos civis e políticos) merece inteiro reconhecimento e respeito e outra (a dos direitos sociais, econômicos e culturais), ao contrário, não”. Prossegue a pesquisadora:

> Sob a ótica normativa internacional, está definitivamente superada a concepção de que os direitos sociais, econômicos e culturais não são direitos legais. A idéia da não racionabilidade dos direitos sociais é meramente ideológica, e não científica. São eles autênticos e verdadeiros direitos fundamentais, acionáveis, exigíveis, e demandam séria e responsável observância. Por isso, devem ser reivindicados como direitos, e não como caridade, generosidade ou compaixão (PIOVESAN, 2004, p. 26).

Se a literatura, como defende Candido, 2011 [1995]), é um direito humano, apesar da crença de alguns de que se trata de bem de segunda ordem, supérfluo, luxuoso; Piovesan, ao discutir os direitos humanos sob a ótica do Direito Internacional, reafirma que os direitos sociais, econômicos e culturais são tão reais e basilares quanto os civis e políticos. Pode-se sugerir que a EA e sua dimensão político-pedagógica resguardam também a condição de direito educacional, o que a insere no conjunto de direitos sociais fundamentais previstos na Constituição brasileira, que tutela não apenas o direito à educação, mas também o direito ao meio ambiente sustentável.

Como direito humano e educacional, a EA constitui-se ainda em direito social fundamental, tendo em vista que está radicada formalmente na Constituição quanto ao conteúdo. Para Garcia (2015), o que assegura a fundamentalidade de um direito é, também, sua alçada “à norma suprema do ordenamento jurídico” e o fato de ser expressão da dignidade da pessoa humana. No entendimento do autor, com o qual concordamos, sem direitos fundamentais não há democracia. No caso da EA, pode-se aplicar a mesma compreensão, considerando que, de acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/ECB nº 2, de 15 de junho de 2012, a EA “não é atividade neutra, pois

---

globalmente de forma justa e equitativa, em pé de igualdade e com a mesma ênfase” (PIOVESAN, 2004, p. 25).

envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica" (BRASIL, 2012).

Esse panorama da presença da EA no Brasil e de sua constituição como direito é importante para situar nosso objeto de estudo, que são as formas legais de garantir a EA na Educação Básica. Marcatto (2002) divide a EA em dois campos de trabalho passíveis de realização no espaço escolar sistematicamente: educação formal e não formal. De forma geral, a EA formal envolve alunos de todos os níveis e profissionais da educação que discutem as questões ambientais em contextos de escolarização e pesquisa. Já a EA informal abrange todos os grupos sociais, movimentos, associações, trabalhadores e outros, interessados em pensar e transformar contextos socioambientais. Interessa-nos, portanto, a EA formal, especificamente na Educação Básica, formada por três níveis de ensino: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, cuja oferta é obrigação do poder público na faixa etária dos 4 aos 17 anos, de acordo com a LDB nº 9.394/96 e a Lei nº 13.005/2014.

Os conceitos que apresentamos e discutimos brevemente nessa parte do trabalho serão usados como referentes na análise dos dados que compõem nosso *corpus*. Como estamos interessados em investigar a presença da EA como direito na legislação brasileira voltada para a EB, a diversidade de ideias que observamos pode ser positiva para a discussão, pois sabemos que os documentos não são neutros, mas representam ideologias, interesses e são produzidos a partir de modos específicos de ver o mundo (ALBUQUERQUE JR., 2019, p. 79-103). Ainda sobre a análise documental e outras escolhas metodológicas, trataremos no capítulo a seguir.

4. METODOLOGIA

Nesta Vida tão breve
De que nos dão só um gole
Quanto – quão pouco – está
Sob o nosso controle

Emily Dickinson

Esse estudo, de caráter qualitativo, foi desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com o objetivo de compreender como o direito à EA é assegurado na EB brasileira. De acordo com Silveira e Córdova (2009), as pesquisas qualitativas não estão interessadas em procedimentos de quantificação, mas na observação, descrição, análise, interpretação e explicação dos fenômenos. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores costumam ser críticos à ideia de que há um único modelo metodológico a seguir e tendem a reconhecer que cada área do conhecimento lida com problemas específicos que pedem maneiras próprias de pensá-los.

Essa monografia teve início antes mesmo do levantamento bibliográfico mais sistematizado, pois começamos com uma pesquisa exploratória relacionada a algumas experiências acadêmicas vividas na graduação. Talvez a principal, entre elas, tenha sido o nosso estágio na Estação Ecológica da UFMG. A partir do trabalho com diferentes sujeitos das escolas belorizontinas que visitavam a estação, aguçamos a curiosidade sobre a EA, o que nos levou a ler textos científicos da área.

Um deles foi o livro *Educação Ambiental*: *pesquisa e desafios* (SATO; CARVALHO, 2008 [2005]). Os textos da obra nos revelaram um universo de possibilidades sobre a EA e suas diferentes correntes teóricas, que correspondem às múltiplas visões sobre as questões ambientais e educacionais. Além disso, também lemos artigos e textos de opinião localizados na internet que fortaleceram o interesse pela EA e nos levaram à decisão de estudá-la. Alguns periódicos com foco na EA auxiliaram bastante nessa exploração e

reconhecimento da área, como a Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)[17], da UNIFESP.

Os textos sugeridos nos momentos de orientação também nos ampararam no processo de amadurecimento das questões de pesquisa. O artigo "Educação ambiental na escola: tá na lei..." (LIPAI; LAYRARGUES; PEDRO, 2007) foi um deles, segundo o qual a EA é um direito assegurado legalmente. Na leitura desse texto, de modo especial, começamos a perceber alguns caminhos que poderíamos seguir para entender como a EA era garantida na EB. Outro aspecto interessante para nós foi a constante relação entre a EA e a cidadania na educação formal, algo que consideramos essencial em qualquer debate sobre educação e meio ambiente.

Após essa aproximação ao campo de estudos, procedemos com a "organização da curiosidade" por meio do levantamento de bibliografia especializada nos repositórios e plataformas de busca da CAPES, do IBICT/BDTD, SciELO Brasil e Google Acadêmico utilizando-nos da combinação de palavras-chave específicas. Depois disso, verificamos quais trabalhos se ajustavam melhor ao nosso objetivo a partir da análise dos títulos, resumos e sumários das pesquisas levantadas.

Nosso *corpus* é constituído dos seguintes documentos: Lei nº 6.938/81 (Política Nacional do Meio Ambiente), Constituição Federal de 1988, Lei nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), Decreto nº 4.281/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012).

A opção pelos dispositivos legais se deu, em primeiro lugar, por causa da sua recorrência nas pesquisas levantadas na revisão bibliográfica[18]. A partir dos 19 textos levantados, entre teses, dissertações e artigos, analisamos seus *corpora* em busca dos documentos e leis mais citados em relação à presença da

[17] Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/about. Acesso em: 10 de mar. de 2021.
[18] Ver o capítulo de levantamento bibliográfico, especialmente o sétimo parágrafo (p. 16) que destacam os principais documentos/legislações pesquisados nos trabalhos selecionados.

EA na Educação Básica. Avaliamos também as metodologias utilizadas nesses trabalhos como forma de selecionarmos métodos e técnicas para nossa pesquisa já consagrados em outros estudos e mais adequados à leitura crítica de documentos e leis. Os resultados das pesquisas foram igualmente consultados para averiguarmos se os autores consideravam ou não os dispositivos analisados como garantidores da EA na escola de educação básica.

Observamos que nos trabalhos interessados na relação entre a EA e a EB, do ponto de vista legal, essa era discutida a partir de determinados textos oficiais. Por isso, quantificamos suas citações e chegamos à conclusão de que os dispositivos mais presentes eram: a Lei nº 9.795/99, a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 6.938/81, Lei nº 9.394/96, a Base Nacional Comum Curricular[19], as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental[20] e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Temas Transversais – Meio Ambiente).

Após a identificação dos documentos mais citados, buscamos neles referências textuais à expressão “educação ambiental” por considerarmos incontornável, para a seguridade legal do direito à EA na EB, a presença do termo nos textos. A partir desse critério, excluímos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), cuja versão atual não contempla nenhuma citação expressa à EA. No caso dos PCNs de Meio Ambiente, embora seja inegável sua contribuição para a popularização de conceitos e problemas da EA na EB, e seja possível localizar dezenas de referências explícitas à EA no seu texto, não o incluímos no *corpus* do trabalho devido à sua condição não obrigatória de documento curricular orientador[21].

A BNCC é um caso peculiar, pois mesmo sendo um documento citado frequentemente nas pesquisas levantadas, com caráter obrigatório, e incluindo a expressão “educação ambiental” algumas vezes em seu texto, não se configura como um instrumento de garantia da EA na EB (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018). A decisão de não a incluir no rol de textos analisados foi

---

[19] Quando nos referimos à Base Nacional Comum Curricular, estamos falando dos documentos curriculares referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e ao Ensino Médio (instituído pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 17 de dezembro de 2018).

[20] Instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.

[21] Para uma análise sobre a presença da Educação Ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua especificidade documental, ver Branco, E. P., Royer e Branco, A. B. G. (2018).

influenciada pelo seu papel de pouca relevância no documento, como revelaram alguns dos trabalhos da revisão bibliográfica, a exemplo de Oliveira (2019)[22], para quem a BNCC não aborda os temas transversais, como a Educação Ambiental, de modo adequado. O autor ampara sua afirmação no fato da Educação Ambiental ser citada *expressamente* apenas uma vez no documento, quando a responsabilidade por sua execução é direcionada aos sistemas de ensino e às escolas.

Se por um lado, nosso objeto de estudo nos levou à supressão de alguns documentos revelados pelo levantamento bibliográfico, por outro lado nos provocou a pensar em textos que talvez tenham sido eclipsados pelos nossos critérios de busca. Essa "desconfiança" nos levou a pensar: será que não valeria a pena uma consulta às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e às Diretrizes Curriculares das suas etapas? Afinal, estamos nos detendo sobre a garantia legal do direito à EA na EB. Nossa curiosidade se mostrou valiosa, pois ao submeter as resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, da Educação Infantil (EI), do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (EF) e do Ensino Médio (EM) à busca por referências explícitas à expressão "Educação Ambiental", descobrimos dados importantes.

Nas resoluções que instituem as DCNs Gerais para a EB e as DCNs para a EI, não localizamos a expressão "educação ambiental" nenhuma vez, embora existam referências indiretas. Já nas DCNs para o EF e o EM, identificamos em suas resoluções a presença explícita do termo "educação ambiental", articulado às seções de organização curricular, conhecimentos contemporâneos e/ou temas obrigatórios por determinação de outras legislações. Com isso, e de acordo com nossos critérios de pesquisa, consideramos oportuno e necessário incluir a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (DCNs/EF) e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 (DCNs/EM) no *corpus* do trabalho. As DCNs Gerais da EB e da EI foram desconsideradas devido à falta de referência textual explícita à EA no texto das suas resoluções. Outra

[22] Para Oliveira (2019), a BNCC não aborda os temas transversais, como a Educação Ambiental, de modo adequado. O autor ampara sua afirmação no fato da Educação Ambiental ser citada apenas uma vez no documento, quando a responsabilidade por sua execução é direcionada aos sistemas de ensino e às escolas.

inserção foi a do Decreto nº 4.281/2002, que regulamenta a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental e tem caráter complementar à Lei nº 9.795/1999.

Após a configuração do corpo de textos legais que asseguram a EA como direito na EB, decidimos[23] analisá-los dentro de uma abordagem qualitativa, em oposição à ideia de um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais – e, nesse caso, as socioambientais – têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, recusamos a aplicação do modelo positivista ao estudo da vida social e seus arquivos, uma vez que não acreditamos na dissociação radical entre sujeito e objeto, nem na naturalização e transparência dos discursos e das práticas sociais (Cf. SANTOS, 2018 [1987]).

Escolhemos a técnica da análise documental devido à sua importância para o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, pois ela "se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39 apud SILVA; BICAS, 2018, p 304), o que justifica o seu emprego em variadas situações de pesquisa, como a que se tem aqui.

Segundo Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser "fonte rica e estável de dados", não implica altos custos, não exige contato direto com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Conforme o autor, ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Albuquerque Jr. (2019, p. 100) argumenta, em um texto criativo sobre os documentos como "ficção", que eles não pensam nem dizem nem revelam nada por eles mesmos, sem a intervenção do próprio pesquisador, das suas questões e do que deseja dizer com seu trabalho:

[23] Essa decisão tornou-se mais consciente e segura à medida que observávamos na bibliografia revisada o uso recorrente de determinados métodos e técnicas, além de concepções teórico-metodológicas, convergentes com nossas perguntas e objetivos de pesquisa.

> [...] documento não fala, documento não pensa, documento não mostra, documento não demonstra, documento não desmente, documento não desvela, documento não resgata, documento não diz nada que não seja através de uma outra voz, a voz de quem os consulta, os lê, os analisa, os recorta, os atribui sentido e significado. O documento aparece no texto quando o autor assim o permite, no contexto de argumentação que ele prepara, na trama narrativa que ele enreda. O documento não faz sentido em si mesmo, só faz sentido nessa relação com o outro (ALBUQUERQUE JR., 2019, p. 100).

Essa compreensão nos parece interessante porque desnaturaliza os documentos e nos leva a pensá-los em relação com as pesquisas. É comum que se critique a pesquisa qualitativa pela proximidade do pesquisador com aquilo que estuda, mas a última citação nos força a repensar a “distância” entre nós e nossos temas de estudo. Entendemos, então, que os documentos só passam a ter sentido quando as pessoas constroem sentidos a partir e com eles.

A análise documental foi articulada à pesquisa bibliográfica, tendo em vista que antes de nos lançarmos à análise de conteúdo (BARDIN, 2011 [1977]) dos documentos, passamos pelas etapas de pesquisa exploratória, levantamento bibliográfico, leitura e seleção dos trabalhos mais relevantes para o nosso objeto, quantificação dos dispositivos legais mais citados em relação à EA na EB, enumeração de conceitos e metodologias, e síntese dos resultados das pesquisas levantadas. Com esses dados em mãos, foi possível recortar o *corpus* para análise e escolher técnicas de pesquisa e interpretação apropriadas ao nosso estudo, com base na experiência de outros colegas.

Constituído o *corpus*, empreendemos uma busca por referências textuais explícitas e/ou correlatas à EA nos documentos, como “educação ambiental”, “natural”, “natureza”, “meio ambiente”, “sustentável”, “sustentabilidade”, “educação básica”, “ensino” e “escola”. Em um movimento de leitura exploratória, localizamos fragmentos dos textos diretamente relacionados à discussão sobre educação, meio ambiente e sociedade na educação básica. Esses dados preliminares foram organizados sob a forma de uma tabela, a partir da qual seguimos para outras etapas da análise de dados.

Assim, iniciamos a fase de leitura analítica, na qual buscamos interpretar o conteúdo das citações selecionadas com base na identificação de conceitos, objetivos e funções atribuídos neles à EA, aos entes governamentais e à sociedade civil. Para compreender a EA como direito na EB era preciso elencar, nos documentos, os excertos que a asseguravam legalmente e se lançar ao desafio de analisar alguns sentidos contidos em textos de primeira ordem na curricularização[24] da EA nos níveis infantil, fundamental e médio da educação nacional. Nossa tentativa de compreensão procurou articular as significações atribuídas pelo governo à EA nos processos de formação escolar formal, tendo em vista que eles funcionam, em conjunto, como instrumentos de sua garantia como direito social, político e pedagógico.

[24] Sobre os processos de curricularização dos saberes sob diferentes perspectivas teóricas, ver o trabalho de Silva (1999).

5. RESULTADOS E ANÁLISE

“tem! que! haver! uma! porta! de saíííída!

Clarice Lispector

5.1. Primeiras considerações

As fases do levantamento bibliográfico e da revisão das pesquisas sobre EA e legislação nos permitiram identificar alguns dispositivos legais de garantia da EA na EB, conforme explicitado no capítulo dedicado à metodologia. Contudo, certos documentos citados em parte dos trabalhos levantados não foram arrolados no conjunto de marcos legais cujos textos, em nosso ponto de vista, asseguram a EA como direito em todos os níveis de ensino da EB. A seguir, comentamos brevemente os documentos suprimidos da análise, mas que consideramos parte digna de nota nos resultados aos quais chegamos.

Na versão vigente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), por exemplo, não constam referências textuais explícitas à EA, um dos motivos que nos levaram a não tomá-la como instrumento de garantia legal da EA na EB. Há apenas trechos relacionados à EA de forma indireta, como vemos no artigo 26, § 1º, que trata dos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Lá, entre os conteúdos obrigatórios, está o “conhecimento do mundo físico e natural”. Mais à frente, no Art. 32, inciso II, exige-se como competência na formação do Ensino Fundamental, a “compreensão do ambiente natural e social [...]”. Já no Art. 36, inciso III, em referência ao currículo do Ensino Médio e aos itinerários formativos a ser ofertados pelas redes de ensino, figura o eixo de “ciências da natureza e suas tecnologias”.

O volume “Meio Ambiente” de Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado em 1997, tem 34 menções à expressão “educação ambiental”, um indício importante da relação entre meio ambiente e educação no documento. No texto de apresentação, fala-se em

construção do ensinar e do aprender em Educação Ambiental. No entanto, mesmo representando um importante passo na “popularização” da EA nas escolas de EB e nos cursos de formação de professores, não constitui um documento curricular obrigatório. Sem a exigência legal da sua adoção pelas escolas, não foi possível considerá-lo um instrumento de seguridade da EA na EB.

A Lei nº 13.005/2014, que instituiu o atual o Plano Nacional de Educação, não cita diretamente a EA, limitando-se à menção da “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Art. 2º, inciso X) entre suas diretrizes. Compreendemos essa ausência como um retrocesso, se comparamos esse PNE ao primeiro, aprovado em 2001, com a Lei nº 10.172. No PNE de 2001, a EA foi contemplada nos itens 28 e 19 das metas e objetivos previstos para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, respectivamente: “A educação ambiental, tratada como tema transversal, será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em conformidade com a Lei nº 9.795/99”[25]. Optamos por não incluir a Lei nº 13.005/2014 na análise devido à não citação explícita da expressão “educação ambiental” em seu texto. No caso da Lei nº 10.172/2001, declinamos da sua inclusão devido à sua prescrição em nosso tempo histórico.

A Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Ensino Médio), tem sido avaliada por Oliveira (2019) e Behrend, Cousin e Galiazzi (2018) como um retrocesso na garantia do direito à EA na EB, devido ao esvaziamento crítico e político do texto. Ainda que seja um documento curricular obrigatório, não se percebe a EA em uma posição de reconhecimento e centralidade no currículo da EB, principalmente porque sua inclusão curricular fica relegada ao interesse dos sistemas de ensino e escolas em trabalhar com essas e outras questões

[25] Além disso, em sua seção dedicada à Educação Profissional e Tecnológica, consta no 13º item dos objetivos e metas dessa modalidade: “Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável”.

“transversais”, além de ocupar um espaço fragmentado e desarticulado no texto. Por isso, mesmo com a presença da expressão “educação ambiental” e sua obrigatoriedade legal, pesquisas como a de Oliveira (op. cit.) e Behrend, Cousin e Galiazzi (op. cit.), nos levaram a optar por sua exclusão do *corpus* do nosso trabalho.

5.2. Educação Ambiental na Educação Básica: marcos legais

A obrigatoriedade legal e a referência textual explícita à EA constituíram os critérios centrais para a formação de um rol de marcos legais garantidores da EA como direito em todos os níveis da EB. Esse expediente de seleção cumpriu um papel metodológico, mas também de ordenação do primeiro resultado e, consequentemente, de resposta ao objetivo específico inicial da pesquisa: identificar os principais dispositivos legais que asseguram a EA na EB. Desse modo, apresentaremos sucintamente os documentos que consideramos basilares à estruturação da EA como direito na EB do ponto de vista jurídico, antes de avançarmos à sua análise.

Começamos pela **Lei Federal nº 6.938/1981**, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente no Brasil e formulou os primeiros mecanismos para sua organização e aplicações. Essa lei levou à constituição do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e do Cadastro de Defesa Ambiental. Seu objetivo básico é assegurar a preservação, a recuperação e a qualidade ambiental do país, visando ainda o desenvolvimento socioeconômico articulado ao interesse da Segurança Nacional e à proteção da dignidade e da vida humana. Além disso, no seu Art. 2º, inciso X, estabelece-se que deverá haver *educação ambiental em todos os níveis de ensino*, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Sete anos mais tarde, em 1988, era promulgada a **Constituição da República Federativa do Brasil** (doravante, CF/88), após aprovação pela Assembleia Nacional Constituinte. Conhecida como “Constituição Cidadã”, sua história está ligada ao período de redemocratização do país, após 21 anos sob uma ditadura militar violenta, autoritária e repressora (1964-1985). Apesar das suas limitações e controvérsias políticas, é amplamente valorizada como a mais

abrangente e extensa no campo dos Direitos e Garantias Fundamentais. As questões ambientais, que àquela época ganhavam espaço no debate internacional e eram recepcionadas no Brasil, compareceram à CF/88. Em seu Art. 225, inciso VI, é ratificada a necessidade de *promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino*, a exemplo do que ocorre na Lei nº 6.938/1981.

Mais tarde, no ano de 1999, o Congresso Nacional aprovou a **Lei nº 9.795**, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. Nesse dispositivo legal, reforça-se e qualifica-se o direito dos brasileiros à EA por meio do estabelecimento de princípios, objetivos, sujeitos e instâncias responsáveis pela sua implementação e acompanhamento em espaços escolares e não escolares, além de descrever suas principais linhas de ação. É também nessa lei que passa a constar, pela primeira vez, uma definição do que se compreende, no plano legal, como EA. Nesse texto jurídico, a EA é concebida como um componente "essencial e permanente da educação nacional", obrigatório em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto em experiências formais como não-formais.

No ano de 2002, o **Decreto nº 4.281** é publicado com a intenção de regulamentar a Política Nacional de Educação Ambiental, sancionada três anos antes. Nesse dispositivo complementar à Lei nº 9.795/1999, são indicadas, principalmente, as entidades, instituições e organizações públicas responsáveis pela garantia da EA como direito de todos, seja na escola ou fora dela. São citadas, de forma geral, as atribuições de cada órgão e ratifica-se o papel central do Estado na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a EA e o cumprimento de acordos ambientais nacionais e internacionais, como a Agenda 21.

Ao final da primeira década dos anos 2000, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (doravante, DCNs/EF), por meio da **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2010. As DCNs/EF articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010. No documento, constam princípios, fundamentos e procedimentos determinados pelo Conselho Nacional de Educação com o objetivo de "orientar as políticas públicas educacionais e a

elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas" (BRASIL, 2013, p. 130). A EA é citada na seção "Base Nacional Comum e Parte Diversificada: Complementaridade" como tema abrangente e contemporâneo que deve ser articulado aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, de acordo com o Art. 16.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (a partir de agora, DCNs/EM) foram definidas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que foi atualizada pela **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio[26] com a Lei nº 13.415/2017[27]. A exemplo das DCNs/EF, as DCNs/EM também dialogam com as DCNs Gerais da EB e servem à orientação, definição, desenvolvimento e aplicação de políticas públicas em todas as esferas do poder público, bem como ao trabalho político-pedagógico e curricular nas escolas de Ensino Médio. No documento, a EA é apresentada como tema de exigência legal a integrar a formação geral básica e prática educativa a ser considerada nas propostas pedagógicas das escolas de Ensino Médio, de acordo, respectivamente, com os Art. 11, § 6º, e Art. 27, inciso XVII.

Por fim, a **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**, institucionalizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (daqui em diante, DCNs/EA), que se aplicam não apenas à EB, mas também ao Ensino Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). O documento ampara-se, legalmente, na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 6.938/1981, na Lei nº 9.394/1996, na Lei nº 9.795/1999, no Decreto nº 4.281/2002, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e

[26] Sobre a Reforma do Ensino Médio e sua relação com o aprofundamento de desigualdades na educação escolar, ver o trabalho de Hernandes (2019).

[27] Para uma análise crítica da Lei nº 13.415/2017, ver o artigo de Paulo Carrano (UFF), no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Disponível em: <https://anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>. Acesso em: 18 de mar. de 2021.

modalidades e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Direitos Humanos. As DCNs/EA ainda conceituam a EA, definem princípios e objetivos, estabelecem um marco legal, tratam da organização curricular e versam sobre os sistemas de ensino e a importância dos regimes de colaboração para a implementação da EA.

5.3. Referências textuais à Educação Ambiental

Os destaques em itálico para dados excertos textuais dos marcos legais apresentados na seção anterior não foram desinteressados. Na verdade, esse pequeno detalhe é uma “entrada” para o passo seguinte da nossa tarefa de compreender como a EA firma-se enquanto direito na EB. A busca por referências lexicais explícitas à EA resultou em um exercício de categorização não só da frequência com que a expressão “Educação Ambiental” aparecia nos documentos, mas também de palavras correlatas, relacionáveis e passíveis de conexão com a EA, palavras do seu campo semântico (FERRAREZI JR., 2019), palavras com sentidos compartilhados.

Tendo em vista a variedade de palavras que poderíamos associar à EA direta ou indiretamente, restringimo-nos a “meio ambiente”, “sustentabilidade” e “natureza”. Não registramos as ocorrências apenas pelo critério de “aparição” ou quantidade, mas procedemos à leitura de cada documento para averiguar se essas expressões/palavras estavam sendo empregadas em contextos de comunicação relativos à EA. No Quadro 01, pode-se visualizar o número de vezes que cada vocábulo foi citado em cada documento.

QUADRO 01 – OCORRÊNCIAS LEXICAIS (Elaborado pelo autor)				
DOCUMENTO	**MEIO AMBIENTE**	**EDUCAÇÃO AMBIENTAL**	**SUSTENTABILIDADE**	**NATUREZA**
Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.	45	1	0	0
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	17	1	0	1
Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.	15	35	3	0
Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002.	11	22	1	0
Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. (DCNs/EF)	3	1	0	3
Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. (DCNs/EA)	18	33	9	11
Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. (DCNs/EM)	1	2	1	5

Com base no Quadro 01, podemos observar a relação estreita entre as palavras “meio ambiente” e “educação ambiental”, único par lexical que aparece nos sete documentos, e o mais citado, sugerindo uma tendência à articulação desses conceitos, às vezes tratados como sinônimo por sua proximidade semântica, mas que preservam suas particularidades. A ocorrência das expressões em todos os documentos também pode indicar que estamos falando de conceitos que vêm, desde a década de 1980, sendo incorporados no cotidiano civil e institucional brasileiro e, por conseguinte, nos dispositivos legais do sistema jurídico nacional[28].

Observemos o caso da expressão “meio ambiente”, a mais frequente em todos os documentos, chegando a 45 menções na Lei da Política Nacional do Meio Ambiente e somando outras 65 nos demais documentos. De modo geral, as referências se dão no sentido de reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente, muitas vezes sob enfoques naturalistas, conservacionistas e preservacionistas (BORGES; REZENDE; PEREIRA, 2009). “Educação Ambiental”, segundo termo mais recorrente, aparece 35 vezes na Lei da Política

[28] Ver histórico da Educação Ambiental no Brasil no Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf>. Acesso em: 18 de mar. de 2021.

Nacional de Educação Ambiental e 33 na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, marcos legais centrais à institucionalização da EA como direito na EB brasileira. É possível notar que a EA começa a ser mais frequente no discurso oficial a partir de 1999, atingindo certo "auge" na segunda década dos anos 2000, com a publicação das DCNs/EA. O quadro também informa que, entre todos os documentos específicos da EB, é a resolução que define as DCNs/EA a que mais recorre à expressão "educação ambiental" e suas correlatas, sugerindo a ocupação de uma posição privilegiada do debate socioambiental em suas diretrizes.

Já as palavras "sustentabilidade" e "natureza" deixam de ser mencionadas em três dos sete documentos, a maioria deles datados dos anos 80 e 90. No caso de "sustentabilidade", só registramos três ocorrências da palavra na Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, de 1999, última "fronteira" cronológica entre o século passado e o terceiro milênio. O vocábulo é mais frequente na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que instituiu as DCNs/EA, e na Lei nº 9.795/1999 (PNEA), documentos que tratam especificamente da EA. Nos demais, ou não se fala em sustentabilidade ou ela é referenciada uma única vez. Quando citada, geralmente está associada à dimensão do cuidado, do caráter ético, da promoção da qualidade de vida e da formação educacional crítica, reflexiva e transformadora.

É importante destacar que os documentos que não mencionam a sustentabilidade falam em desenvolvimento sustentável; esclarecemos que esses conceitos não são sinônimos[29]. Ao contrário, são vistos por muitos estudiosos como antagônicos e inconciliáveis, já que a primeira estaria preocupada com a "tomada de consciência sobre os problemas ambientais, crises econômicas e desigualdades sociais" (SOUZA; ARMADA, 2017, p. 33), enquanto o último "assume os termos da ecologia (sustentabilidade) para esvaziá-los e assume o ideal da economia (crescimento/desenvolvimento), mascarando, porém, a pobreza que ele mesmo produz" (BOFF, 2015 [2012], p. 46).

[29] Para uma discussão sobre os conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento, ver o texto de Souza e Armada (2017). Uma análise crítica sobre as apropriações e usos do conceito de sustentabilidade pode ser lida em Boff (2015 [2012]).

Todavia, a EA no contexto latino-americano tem se comportado de modo variável, sem que haja a predominância de práticas e conceitos de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável definitivos. De acordo com Sauvé, Brunelley e Breeyman (2006, p. 82 apud MEJÍA TORO, 2018, p. 201-202), organismos internacionais, como a UNESCO e o BID, orientam muitas das políticas, diretrizes e orientações nacionais em vários países. Os autores, após a análise de 29 documentos oficiais de EA na América Latina, localizaram duas grandes linhas de força, assim descritas por Mejía Toro (2018, p. 201): uma centrada na "imagen economicista del desarrollo que debilita las dimensiones educativas de estas políticas e iniciativas nacionales[30]" e a outra com foco em "propuestas que refuerzan la EA como una dimensión esencial de la educación personal y social contemporánea[31]". O que se depreende, a partir das pesquisas de Sauvé, Brunelley e Breeyman (2006) e Mejía Toro (2018) é que as contradições, paradoxos e problemas em torno dos conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade é que eles têm sido atrelados à EA pelos organismos internacionais, quase como exigências. E na América Latina, ao serem apropriados ou impostos, eles têm assumido uma grande variedade de propostas, desde sua instrumentalização pelo Capital e suas máquinas de exploração até propostas de resistência e transformação que ressignificaram seus significados[32].

A palavra "natureza" é citada uma única vez entre 1981 e 2002, retornando com mais expressividade a partir de 2010. Talvez a pouca frequência do termo em um período no qual o conceito de meio ambiente sofria certa "globalização" – em virtude das mutações do sistema capitalista, dos conflitos geopolíticos do período e da instrumentalização de ideias e pautas ecológicas – possa explicar, ao menos parcialmente, o "abandono" temporário da noção de natureza. A possível atitude de equivalência semântica entre as expressões

[30] "[...] imagem economicista do desenvolvimento que debilita as dimensões educativas destas políticas e iniciativas nacionais [...]" (tradução nossa).

[31] "[...] propostas que reforçam a EA como uma dimensão essencial da educação individual e social contemporânea [...]" (tradução nossa).

[32] Essa relação de contradições e pluralidade de significados, sentidos, usos e apropriação dos conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade podem ser observados, inclusive, em alguns documentos que analisamos nesse trabalho, como a Lei nº 9.795/1999 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Porém, essa questão não objeto do nosso estudo, razão pela qual não a exploramos em profundidade.

“meio ambiente” e “natureza” pode nos ajudar a refletir sobre o desuso de um termo em detrimento da popularização de outro, ou mesmo sobre certo desconhecimento quanto às suas particularidades empíricas.

Ribeiro e Cavassan (2013) chamam atenção para a diferenciação conceitual entre essas palavras e alertam sobre a pluralidade de perspectivas teóricas de abordá-los. O abandono do termo “natureza” e seu subsequente declínio como conceito central na EA também tem a ver com a crítica e a tentativa de superação de ideias naturalistas e conservacionistas que perpetuavam a cisão homem-natureza. Daí, começam a emergir novos protagonismos e novas conceitos, como “ambiente” e “meio ambiente”, a partir de refinadas reflexões sobre interações entre natureza, sociedade e cultura.

Essa classificação lexical nos permitiu especular outros sentidos, mas para os fins desse trabalho o quadro nos foi útil para averiguar a frequência com a qual a expressão “educação ambiental” e outras do seu campo semântico apareciam nos documentos elegidos como *corpus* da pesquisa. Verificamos que mesmo aparecendo nos sete textos analisados, sua ocorrência mais central se dá na Lei nº 9.795/1999 e na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Entre os dispositivos legais próprios do sistema de educação nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental referenciam o debate socioambiental com mais frequência e entre as etapas da EB, o Ensino Médio dá mais visibilidade à EA do que o Ensino Fundamental. A seguir, recorreremos a uma leitura mais discursiva dos textos, a partir de trechos dos documentos que nos permitem afirmar que a EA é um direito legal na EB.

5.4. O direito à Educação Ambiental na Educação Básica

Se no tópico anterior estávamos interessados em averiguar a frequência com que referências textuais explícitas à EA, bem como termos correlatos, apareciam nos documentos selecionados, agora buscamos comentar excertos desses documentos, concentrando-nos em uma análise não apenas lexical, mas principalmente discursiva. Com esse exercício de leitura crítica, pretendemos responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, que é compreender

como o direito à EA é institucionalizado e legalizado pelos documentos que estudamos.

Na Lei nº 6.938/1981, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), o Art. 2º estabelece que seu objetivo é preservar, melhorar e recuperar a qualidade ambiental necessária à vida para garantir ao país condições de se desenvolver social, econômica, segura e humanamente. Essa meta deve ser atingida a partir do atendimento a determinados princípios, dentre eles o décimo, onde se lê: "educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981).

Considerando que essa lei dispõe não apenas sobre a PNMA, mas também sobre seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, a presença da EA como princípio é bem sugestiva. Nos dicionários Aurélio e Michaelis, as definições de princípio são semelhantes, remetendo à ideia de "origem", "primeiro impulso", "o que constitui ou compõe algo", "regras", "conhecimentos fundamentais", "aquilo de onde alguma coisa procede na ordem do conhecimento ou da existência", "códigos", "doutrinas" e "acepção fundamental"[33].

Compreendemos que mesmo citada apenas uma vez ao longo da lei, a EA ocupa um lugar estratégico nesse dispositivo legal, é um dos seus fundamentos e um dos pilares que sustentam a Política Nacional do Meio Ambiente. Embora a EB não seja mencionada, quando se fala em "todos os níveis de ensino", inserem-se aí as fases de educação escolar na infância, adolescência e juventude antecedentes ao Ensino Superior. A "educação da comunidade" nos parece representar uma expansão da EA para além da educação formal, preocupada com a participação da população geral na "defesa" do meio ambiente.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 é tratada por alguns como "Constituição Verde" devido a uma série de mudanças que sua promulgação operou na questão ambiental. A elevação do meio

[33] Ver: SANTOS, Frederico Fernandes dos. O que são princípios? Suas fases, distinções e juridicidade. *Jus.com.br*, 2015. Disponível em: < https://jus.com.br/artigos/45194/o-que-sao-principios-suas-fases-distincoes-e-juridicidade>. Acesso em: 19 de mar. de 2021.

ambiente à categoria de bens amparados pelo ordenamento jurídico, a sistematização da matéria ambiental, a instituição do direito ao meio ambiente saudável como direito fundamental dos indivíduos e a proteção do meio ambiente como princípio da ordem econômica são alguns dos avanços trazidos pela Carta Magna (SILVA, 2013).

Segundo seu Art. 225, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”. No mesmo artigo, o dever de defender e preservar o meio ambiente para as presentes e futuras gerações é atribuído ao poder público e à coletividade. O § 1º do artigo estabelece sete incisos sob responsabilidade do poder público, cuja função é assegurar a efetividade desse direito. Interessa-nos de perto o sexto item da lista, onde se lê: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

À semelhança da Lei nº 6.398/1981, a CF/1988 também se reporta à EA uma vez, declarando-a como incumbência do Estado. Também é ratificada a sua articulação com todos os níveis de ensino, o que inclui a EB e suas etapas de escolarização formal. Nota-se também preocupação parecida com a da PNMA quanto à participação da população nos processos de EA, mas sem conceber essa relação como educação, mas enquanto “conscientização pública”. De todo modo, nos documentos de 1981 e 1988 o que se vê é a instrumentalização da EA em perspectiva conservacionista e protecionista, interessada na “defesa” e na “proteção” do meio ambiente.

Em 1999, a publicação da Lei da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/nº 9.795) conectou-se às exigências feitas no § 1º do Art. 225 da CF/1988, reafirmando a institucionalização da EA. No seu Art. 3º lê-se que, **“**como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental”. Diferente dos documentos anteriores, essa lei volta-se exclusivamente para a EA, mobilizando conceitos, objetivos, instituições, princípios e fundamentos do que ela considera como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Art. 2º).

De forma objetiva, pela primeira vez, fala-se em educação formal e não formal dentro da legislação que cita a EA, declarando novamente sua obrigatoriedade em todos os níveis educacionais, mas inovando ao incluí-la também no âmbito das modalidades do processo educativo, a exemplo da Educação Profissional, Educação Especial e Educação de Jovens Adultos (Cf. Art. 9º). Observamos ainda que tanto a EA quanto a educação, de modo amplo, são percebidas para além dos espaços formais e institucionais, conforme o Art. 8: "as atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar" de maneira interrelacional. Ainda, a Seção II da lei marca o duplo EA/EB ao definir, no Art. 9º, o que entende como EB: "a) educação infantil; b) ensino fundamental; e c) ensino médio" (inciso I, itens a-c).

O diálogo entre EA e EB na PNEA pode ser evidenciado ainda nos incisos I, II e V, sobretudo, do Art. 3º:

> I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, **promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino** e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
>
> II – às **instituições educativas**, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;
>
> V – às empresas, entidades de classe, **instituições públicas e privadas**, promover **programas destinados à capacitação dos trabalhadores**, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente. [...] (BRASIL, 1999, negritos nossos).

No inciso I, reitera-se a obrigatoriedade do Estado brasileiro para com o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a EA em todos os níveis de ensino, o que inclui a EB e suas etapas. Em seguida, o inciso II destaca o papel das instituições educativas, nas quais podemos inserir as escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicas e privadas, que integram o sistema educacional de nível básico. O quinto inciso, que a princípio nos pareceu irrelevante para nossa discussão, revelou-se importante, pois fixa

que as instituições púbicas e privadas – como as escolas de educação básica – devem capacitar seus trabalhadores em relação às questões ambientais. Com essa incumbência, demarca-se o espaço da EA na EB não só para os alunos, mas também para os profissionais da educação.

A categoria profissional dos professores, especificamente, é contemplada no Art. 11, no qual se define que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. No Parágrafo Único desse artigo, ainda se diz que os docentes em atividade “devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental”. Em seguida, o Art. 12 estreita os mecanismos de articulação entre as diretrizes da PNEA e outros instrumentos de regulação das instituições públicas de educação, ao firmar que a “autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, observarão o cumprimento do disposto nos arts. 10 e 11 desta Lei”.

Em 25 de junho de 2002, foi publicado o Decreto nº 4.281, com a intenção de regulamentar a Lei nº 9.795/1999. Em linhas gerais, o documento estabelece as entidades, instituições, órgãos e segmentos responsáveis pela execução da Política Nacional de Educação Ambiental. Sua contribuição para a garantia do direito à EA na EB se dá, basicamente, nos arts. 1º, 5º e 6º. O primeiro artigo, ao elencar os entes incumbidos de desenvolver a PNEA, cita as “instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino”, dentre as quais pressupõe-se a rede de escolas da rede básica de ensino.

O Art. 5º ressalta a inclusão da EA em “todos os níveis e modalidades de ensino” e recomenda os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais como referências, observando-se: “I – a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente; e II – a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores”. No artigo subsequente, que dispõe sobre a criação, manutenção e implementação de programas de EA, vincula-se essa medida, no inciso I do Art. 6º, “a todos os níveis e modalidades de ensino”.

O Decreto nº 4.281/2002 reforça a institucionalização da EA e sua obrigatoriedade no sistema educacional brasileiro, recomendando, inclusive, referências curriculares para sua implementação, uma delas – os PCNs – diretamente vinculada à formação docente e às práticas curriculares na Educação Básica, especialmente nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar de não ser citado diretamente, acreditamos que o texto do decreto se refere ao volume transversal "Meio Ambiente". O documento também realça a interdisciplinaridade e transversalidade da EA, bem como enfatiza a relevância e a exigência da formação continuada dos professores em serviço com foco na EA.

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, a ser observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, conforme seu Art. 1º. Em todo o documento, a única referência explícita à EA ocorre no Art. 16, a saber:

> Art. 16 **Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos**, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de **temas abrangentes e contemporâneos** que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), **preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99)**, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural **devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo** (BRASIL, 2010, negritos nossos).

Segundo a Resolução, a "preservação do meio ambiente" é um tema "abrangente e contemporâneo" que afeta diretamente a vida de indivíduos e coletivos e deve participar das experiências curriculares dos nove anos do Ensino Fundamental (6 aos 14 anos, em teoria[34]). Esse artigo enfatiza a

[34] Sobre a universalização do Ensino Fundamental no Brasil e seus desafios, ver Oliveira (2007). Já para uma discussão sobre injustiças na escola a partir das representações sociais de alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ver Carbone e Menin (2004).

condição interdisciplinar e transversal[35] da EA ao fixar que o conteúdo de preservação do meio ambiente (apesar de reducionista em relação ao escopo da EA) precisa ser articulado aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento "nos termos da Política Nacional de Educação Ambiental".

No § 3º do mesmo artigo, ainda que não a EA não esteja referenciada lexicalmente, negritamos a "adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente" como uma das finalidades do trabalho docente. O excerto do documento também ressalta a competência e responsabilidade dos órgãos executivos dos sistemas de ensino para produzir e disseminar materiais subsidiários às práticas laborais dos professores. Ao final do Art. 16, verifica-se, ainda, que os temas citados, e a preservação do meio ambiente entre eles, são definidos como parte da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada dos currículos[36].

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental foram criadas através da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Já em seu Art. 1º, estabelece-se que as DCNs/EA deverão ser "observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica [...]". No Art. 7º, em conformidade com a Lei nº 9.795/1999, afirma-se novamente que a "Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional", que deve estar presente articuladamente "nos níveis e modalidades da Educação Básica [...]" e ser promovida integradamente, pelas instituições de ensino, "nos seus projetos institucionais e pedagógicos".

O Art. 8º ressalta que a EA deve ser desenvolvida como "uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades [...]". Mais à frente, o Art. 11 e seu Parágrafo Único estabelecem, respectivamente, que "a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País" e que "os professores em atividade devem receber formação

[35] De acordo com § 2º do Art. 16 dessa resolução, "a transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010)".

[36] Oliveira (2019) chegou à conclusão de que a EA não é assegurada adequadamente na BNCC.

complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental".

Tratando da Organização Curricular, o Art. 15 da resolução destaca que "o compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular [...]" são componentes constituintes das propostas curriculares de Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e Projetos e Planos de Curso (PC) das instituições de Educação Básica.

Por fim, na seção dedicada aos Sistemas de Ensino e Regime de Colaboração, o Art. 19 define que os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino "devem articular-se entre si e com a universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação", intencionando que os cursos e programas de formação inicial e continuada de "professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica" capacitem-nos para o ''desenvolvimento didático- pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica''.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, na esteira da Lei nº 9.795/1999, supera a citação eventual da EA, como ocorre na maior parte da legislação ambiental dos anos 1980 e 1990. Observamos que existe um trabalho de conceituação e definição da EA, preocupação com a sistematização de responsabilidades das diferentes esferas do poder público, enumeração de objetivos e princípios, e ênfase no caráter interdisciplinar e transversal da EA na EB e em outros níveis de ensino. Verifica-se também a articulação com as modalidades da educação e a garantia de espaços para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, inclusive com indicações sobre a necessidade de diálogo entre os sistemas de ensino, as universidades, outras instituições de ensino superior, a sociedade, a iniciativa privada etc. no sentido de solidificar processos de EA mais efetivos e complexos.

Por último, mas não menos importante, está a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Nela, a EA é citada textualmente em dois momentos. O primeiro deles é no Capítulo I (Organização Curricular), Art. 11, § 6º. Esse artigo trata da

formação geral básica, sua composição por competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular e organização por áreas de conhecimento. O parágrafo sexto estabelece que, no currículo do Ensino Médio:

> § 6º Devem ser incluídos **temas exigidos por legislação e normas específicas**, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a **educação ambiental**; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital (BRASIL, 2018, negritos nossos).

No Capítulo III (Da Proposta Pedagógica), o Art. 27 elenca os conhecimentos, experiências, comportamentos e procedimentos teórico-metodológicos que as unidades escolares ofertantes de Ensino Médio devem considerar em suas propostas pedagógicas. Dentre eles, o inciso XVII contempla o “estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a educação ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente”.

O documento apresenta poucas menções à EA. Nas duas ocorrências, notamos, inclusive, certa contradição, pois no Capítulo I a EA é tratada como “tema” e no Capítulo III como “prática educativa”. Em ambos os casos, a preocupação parece incidir sobre os estudantes, os conhecimentos a serem construídos. Não há referências, por exemplo, à necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada e inicial dos trabalhadores da educação, ou de investimentos em programas de EA específicos para jovens do Ensino Médio. Ainda assim, registra-se que a presença da EA no documento devido à sua exigência legal, reafirmando sua condição de direito nessa etapa da EB.

Após esse panorama descritivo e analítico sobre as referências textuais à EA e à EB nos documentos, consideramos ser possível afirmar que **a Educação Ambiental é um direito assegurado legalmente na Educação Básica**. Essa conclusão orienta-se, de início, pela compreensão de Candido (2011 [1995]) sobre os bens incompressíveis, que seriam indispensáveis à vida humana. Nossa existência depende dos sistemas de produção que inventamos, das nossas relações com seres não humanos e ecossistemas diversos e dos saberes

ambientais que construímos individual e coletivamente, o que justifica a compreensão da EA como campo de necessidades indispensáveis à vida.

A Constituição Federal de 1988, quando define a educação e a saúde como direitos sociais fundamentais, dá abertura para a compreensão da EA enquanto parte desse rol de garantias básicas, considerando que se trata de uma dimensão da educação, prática social e educativa de caráter político e pedagógico, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA. O direito ao meio ambiente articula-se ao direito à educação à medida que ambos estão interrelacionados nos planos empírico e jurídico, como vimos nas leis da Política Nacional do Meio Ambiente e na Política Nacional de Educação Ambiental.

É também na CF/88 que o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado está diretamente atrelado à promoção da EA em todos os níveis de ensino, o que inclui a EB e todas as suas etapas e modalidades. A correlação entre a EA e o sistema educacional brasileiro é negritada desde a Lei nº 6.938/1981 até a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Seja falando em “todos os níveis de ensino e suas modalidades”, de forma geral, ou na EB, de forma específica, a institucionalização da EA como “componente essencial e permanente da educação nacional” nas diferentes etapas da EB vem sendo construída e consolidada desde, pelo menos, os últimos 40 anos, ainda que nos últimos tempos tenha sofrido ataques e perdido espaços importantes nos documentos curriculares e, consequentemente, nas políticas públicas nacionais – caso da BNCC, por exemplo.

Amparados nas reflexões de Piovesan (2004) sobre os direitos humanos na contemporaneidade, enfatizamos, aqui, também os processos de universalização e internacionalização, indissociáveis da EA, cuja inclusão em dispositivos de controle e institucionalização legais não se restringe ao Brasil, mas encontra-se em documentos de múltiplos países, como a Colômbia (Cf. MEJÍA TORO, 2018). Na verdade, o Parecer CNE/CP nº 14/2012, que aprovou as DCNs/EA, embora não tenha sido objeto de nossa análise, recupera marcos significativos da EA no contexto internacional, relacionando-o histórica e politicamente à formação e fortalecimento do debate ambiental no território brasileiro.

Retomamos, por fim, Garcia (2015) e seus apontamentos sobre a relação entre direito e inscrição jurídica para destacar que uma das condições primevas para construir o corpo documental dessa pesquisa foi seu aspecto legal, sua condição de obrigatoriedade, seu papel regulador e orientador das políticas públicas e práticas pedagógicas quanto à EA. É fundamental, acreditamos, que para instituir um direito, democratizando-o e garantindo seu acesso a qualquer um e a todos, é imperativo que existam documentos *textualizando* o objeto de direito *explicitamente*, materializando-o *discursivamente* em dispositivos legais sólidos e inalienáveis, que dependam o mínimo possível da intervenção governamental e se concretizem como política de Estado.

Ainda que em um conjunto de sete documentos, apenas dois (a Lei da Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental) tratem mais detidamente da EA, seus conceitos, pressupostos, objetivos, problemas e mecanismos de institucionalização e implementação em espaços escolares e não escolares, não se pode ignorar a relevância que uma única referência textual na CF/88, e mesmo na Lei nº 6.938/1981, cumpriu na história da EA brasileira. Nosso entendimento, de modo sintético, leva à afirmação da EA como direito legal na EB, a despeito das contradições, impasses, lacunas e paradoxos que ainda envolvem essa relação, relativamente mais resolvida no campo jurídico que no chão da escola e das universidades.

Um dos desafios mais evidentes que visualizamos é o conhecimento, por parte de toda as populações, todos os grupos sociais e étnicos, de todas as regiões e áreas, do campo e da cidade, desses instrumentos legais de garantia da Educação Ambiental dentro da Educação Básica – e em outras esferas institucionais, como o Ensino Superior. Só conhecendo e se apropriando criticamente dessas leis, decretos, resoluções e diretrizes será possível aos brasileiros e brasileiras, em todas as suas identidades e diferenças, exigir a garantia plena do seu direito à Educação Ambiental, a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, a novas relações de produção, trabalho e subjetividade e a uma vida digna, justa socialmente e articulada à sustentabilidade entre os mundos humano e não humano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primavera chegará,
mesmo que ninguém
mais saiba seu nome,
nem acredite no calendário,
nem possua jardim
para recebê-la.

Cecília Meireles

Nessa pesquisa, buscamos compreender como o direito à Educação Ambiental é assegurado legalmente no sistema educacional brasileiro, com ênfase na Educação Básica e suas etapas. Queríamos entender melhor como a relação entre Educação Ambiental e Educação Básica comparecia a documentos centrais na história de institucionalização do direito à dimensão ambiental nos processos educativos nacionais. Por isso, nossos primeiros passos foram na direção de identificar os textos legais que mencionavam explicitamente algum tipo de articulação entre a Educação Ambiental e a Educação Básica, para, em seguida, nos determos na análise discursiva de excertos deles nos quais percebíamos a dimensão do *direito* em xeque.

Consideramos que os objetivos traçados no início foram atingidos, tendo em vista que: a) conseguimos identificar, com base na revisão bibliográfica e nas reflexões ao longo da pesquisa, os principais marcos legais que institucionalizam a presença da Educação Ambiental na Educação Básica; e b) destacamos trechos dos documentos que afirmam a condição permanente, obrigatória, contínua e democrática da Educação Ambiental no nível básico de ensino, configurando-a como direito não apenas dos alunos, mas também dos trabalhadores da educação.

Os dois resultados principais aos quais chegamos nos permitiram cumprir o objetivo fundamental desse estudo, que era compreender, entender, ver, perceber como a garantia jurídica à Educação Ambiental aplicava-se à Educação Básica. Concluímos que, sim, trata-se de um direito institucionalizado, resguardado na forma da lei, pois: a) a EA é citada explicitamente no texto dos documentos analisados; b) os documentos que a mencionam são tutelados pelo

ordenamento jurídico brasileiro; e c) em todos os documentos existem referências textuais, gerais ou específicas, a uma ou mais etapas da Educação Básica e suas modalidades.

Entretanto, ressaltamos que o fato de a Educação Ambiental se configurar juridicamente como direito não significa, necessariamente, que todos os documentos citados a concebem em perspectiva crítica. Há, conforme observamos, uma tendência em muitas diretrizes legais à instrumentalização da EA, conferindo-lhe características geralmente conteudistas e pouco, ou nada, comprometidas com sua dimensão político-pedagógica. Se temos dispositivos legais mais complexos e ousados, como a PNEA e as DCNs/EA; também temos as Resoluções do EM e do EF, com suas menções incipientes à EA.

Registre-se, ainda, que o direito à Educação Ambiental não nos parece ser acessado pela ampla maioria das pessoas, além de ocupar espaços secundários na agenda política do Estado brasileiro e ser inviabilizado em muitas escolas brasileiras devido a diversos fatores, como a falta de investimento nas instituições, em políticas de formação e na valorização social e econômica dos profissionais da educação (Cf., entre outras, as pesquisas de: MEJÍA-TORO, 2018; LAYRARGUES, 2006[2000]; FREIRE, 2019[1968]). Embora nossa pesquisa não tenha sido sobre os modos de implementação e as formas de apropriação da EA, nas escolas ou fora delas, nos deparamos, no processo de levantamento bibliográfico e revisão das pesquisas selecionadas, com trabalhos que sinalizavam essa realidade (ver, por exemplo: FARIAS FILHO; FARIAS, 2020 e MELLO; TRAJBER, 2007). Inferimos a subalternização da EA no plano governamental, também, com base na atual situação político-administrativa de ministérios como o de Meio Ambiente e de Educação, que são alvo da descoordenação intencional de políticas públicas, do desmonte institucional e da fragilização administrativa.

Diferentes coletivos, associações, universidades e outras instituições têm se manifestado publicamente denunciando a desestruturação das políticas públicas para a Educação Ambiental no Brasil, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que publicou em 25 de novembro de 2019 uma Moção de Repúdio ao Desmonte das Políticas Públicas de Educação Ambiental. O texto foi enviado, por meio do Ofício nº

046/2019, aos Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, às Comissões de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, à Secretaria da Presidência da República e mesmo a órgãos internacionais, como a Comissão de Meio Ambiente da ONU e a Organização dos Estados Americanos.

A moção realça o repúdio aos seguintes retrocessos: a extinção da Coordenação Geral de Educação Ambiental, estruturada na extinta SECADI/MEC[37] e do Departamento de Educação Ambiental do MMA, inviabilizando o Órgão Gestor da PNEA; a flexibilização da fiscalização ambiental que estimula ações exploratórias e extrativistas, das quais decorrem crimes ambientais como os de Mariana e Brumadinho, bem como as recentes queimadas na Amazônia e o derramamento de óleo no litoral brasileiro; a exploração madeireira e mineradora em territórios de povos e comunidades tradicionais, indígenas ou quilombolas; e a perseguição de educadores, ambientalistas, fiscais e servidores do IBAMA e do ICMBio (ANPEd, 2019).

Em outro manifesto público, mais de 200 organizações, movimentos, grupos de pesquisa etc., além do Grupo de Trabalho em Educação Ambiental da ANPEd (GT22), assinaram a Nota da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental para os Senhores Presidente da República, Ministros da Educação e Meio Ambiente, para a Sociedade Brasileira e a Comunidade Internacional, datada de janeiro de 2019. No texto, lançado ainda nos primeiros quinze dias do mandato do atual presidente da República, já se observava “um atropelo e uma falta de escuta ao movimento de mais de 30 anos que vem consolidando a educação ambiental brasileira como uma das referências mundiais nesse campo de conhecimento”.

Os coletivos de educadores/as ambientais e outros/as pesquisadores/as questionavam especialmente a reestruturação ministerial que levou à restrição da educação ambiental à atuação da Secretaria de Ecoturismo do Ministério do Meio Ambiente. Criticavam a visão reducionista do governo sobre a dimensão educativa da EA e a subalternização do seu potencial de enfrentamento às crises

[37] Sobre a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, entre outras questões, ver o Manifesto ANPEd “Reformas Administrativas da Contramão da Pátria Educadora”, de 29 de novembro de 2015. Disponível em: https://anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora. Acesso em: 27 de abr. 2021.

ambientais vigentes. Os signatários ainda avaliavam que as medidas do Executivo provocavam mudanças estruturais que “impedem e dificultam o cumprimento das leis que garantem a educação ambiental como uma política pública do Estado brasileiro, assim como desconhecem todo o processo que construiu e consolidou a educação ambiental no Brasil”.

Se, por um lado, concluímos que a EA é um direito assegurado legalmente; por outro lado, o estado latente de ataques às políticas públicas da área capitaneado pelo governo federal em parceria com diferentes agentes da iniciativa privada e mesmo de organizações públicas, não deixa dúvidas sobre um dos maiores abismos para a efetivação e garantia desse direito nas escolas e na sociedade de modo geral: o abismo da desresponsabilização do Estado, da precarização dos orçamentos, do esvaziamento crítico das políticas públicas, da interdição da participação popular na construção das agendas socioambientais e, não menos grave, da desvalorização cerrada dos pesquisadores da EA e demais sujeitos produtores de conhecimento na área.

A realidade que vivemos parece reafirmar o valor social e científico das escolhas conceituais que fizemos nessa pesquisa. Não podemos aceitar a redução da Educação Ambiental a um conteúdo ou uma disciplina isolada no currículo formal dos cursos escolares. Por isso, ao perceber a EA como um projeto político-pedagógico escolhemos conscientemente sua inserção no campo das disputas e lutas por uma educação crítica e emancipatória, por outras formas de relação entre humanos e não humanos. Enfim, pelo direito à imaginação e à invenção coletiva de sociabilidades anti-imperialistas, anticapitalistas, antirracistas, antissexistas, anticoloniais.

Nesse sentido, frisamos a importância do nosso trabalho – ao mesmo tempo em que reconhecemos suas lacunas, inconclusões e aberturas para outras investigações – para a popularização do conhecimento científico e dos instrumentos de garantia legal do direito à EA nas escolas de educação básica brasileiras. O texto jurídico, como sabemos, é cifrado, hermético, utiliza-se, muitas vezes, de um vocabulário pouco acessível para inúmeras pessoas. Quando dedicamos pesquisas a esse tipo de texto, comentando-os, criticando-os, detalhando seus sentidos, seus mecanismos de significação e suas relações com a vida política, social, cultural e ambiental do país, estamos alargando as

possibilidades de que mais sujeitos possam conhecer, exigir, fiscalizar e participar da implementação desses direitos.

7. REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JR. *O tecelão dos tempos* (novos ensaios de teoria da história). 1ª ed. São Paulo: Intermeios, 2019. 276 p.

ALMEIDA, Valdiney Ferreira de; SABINO, Artemizia Rodrigues; SIMÃO, Maria Olívia de Albuquerque Ribeiro. Educação Ambiental como instrumento de efetividade para o direito ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 197-216, 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Nota da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental para os Senhores Presidente da República, Ministros da Educação e Meio Ambiente, para a Sociedade Brasileira e a Comunidade Internacional*. Rio de Janeiro, 15 jan. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/news/nota-da-comunidade-academica-brasileira-ligada-ao-campo-da-educacao-ambiental-presidencia-da. Acesso em: 27 de abr. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). *Manifesto ANPEd – Reformas Administrativas na Contramão da Pátria Educadora*. Rio de Janeiro, 29 nov. 2015. Disponível em: https://anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora. Acesso em: 27 de abr. 2021.

BARBOSA, Giovani de Souza; OLIVEIRA, Caroline Terra de. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 323-335, jan./abr., 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1ª ed. 3ª reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p. [1977].

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: o que se mostra de referência à educação ambiental? *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BEZERRA, Renato da Silva. *Educação ambiental direito fundamental*: necessidade de política pública de educação ambiental no município de Várzea Grande. 2016. 9 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – UNIVAG – Centro Universitário, Várzea Grande. 2016.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/. Acesso em: 20 de fev. 2021.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade*: o que é, o que não é. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 208 p. [2012].

BORGES, Luis Antônio Coimbra; REZENDE, José Luiz Pereira; PEREIRA, José Aldo Alves. Evolução da Legislação Ambiental no Brasil. *Revista do Agronegócio e Meio Ambiente*, Maringá, v. 2, n. 3, p. 447-466, set./dez., 2009.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 185-203, jan./abr., 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 de fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 de fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 01 de fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 de fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. *Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file. Acesso em: 25 de fev. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 de mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 26 de junho de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 26 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10172&ano=2001&ato=217MTRE5kMNpWT3af. Acesso em: 20 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 2 de setembro de 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 21 de mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 28 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 21 de mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2011. 272 p. [1995].

CAPONI, Sandra. Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 209-223, mai./ago., 2020.

CARBONE, Renata Aparecida; MENIN, Maria Suzana De Stéfano. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-270, mai./ago., 2004.

CARRANO, Paulo. Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil. *Portal ANPEd*, Rio de Janeiro, 17 de mar. de 2017. Disponível em: https://anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil. Acesso em: 18 de mar. 2021.

CITELLI, Adilson; FALCÃO, Sandra Pereira. Educomunicação Socioambiental: cidade e escola. *Intercom – RBCC*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 21-36, mai./ago., 2020.

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 da PUC-Campinas*, Campinas, v. 25, 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – Capes. *Orientações sobre o processo avaliativo CAPES – Ciclo 2017-2020* (Informativo nº 1), Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/ORIENTAES_PROCESSO_AVALIATIVO_INFORMATIVO_1.pdf. Acesso em: 21 de fev. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – Capes. *Catálogo de teses e dissertações.* Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://catalogodeteses.Capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 21 de jun. 2021.

CORTES-JUNIOR, Lailton Passos; SÁ, Luciana Passos. Conhecimento pedagógico do conteúdo no contexto da educação ambiental: uma experiência com mestrandos em ensino de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 19, p. 1-22, mai., 2017.

COSTA, Daniana de; PONTAROLO, Edilson. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr., 2019.

DIAS, Dulcilene Barreto Ruiz; DINARDI, Ailton Jesus. Educação ambiental: falta de inserção do tema nos documentos oficiais das escolas de educação básica. *Vivências*, Erechim, v. 14, n. 26, p. 136-145, mai., 2018.

DUARTE, André. "E daí?" Governo da vida e produção da morte durante a pandemia no Brasil. *O que nos faz pensar*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 46, p. 74-109, julho, 2020.

FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Duas décadas da Política Nacional da Educação Ambiental: percepções de professores no contexto de uma escola pública de Pernambuco. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 258, p. 481-502, mai./ago., 2020.

FERRAREZI JR, Celso. *Semântica*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019. 192 p. (Coleção Linguística para o Ensino Superior, 6).

FISCHER, Marta Luciane. et al. Caminho do diálogo II: ampliando a experiência bioética para o ensino médio. *Revista Bioética*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 47-57 , mar., 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 192 p. [1967].

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 117 p. [1969].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Compromisso*: América Latina e Educação Popular. (Org. Ana Maria Araújo Freire). 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 244 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 75ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 283 p. [1968].

FRIZZO, Taís Cristine Ernst; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, n. 1, p. 115-127, 2018.

GARCIA, Tiago Roberto Vilela. Direitos Fundamentais Sociais: quais são na verdade estes direitos? *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 13, n. 2, p. 275-284, out., 2015.

GOMES, Rosangela Maiara Vindoura; CÂMARA, Volney de Magalhães; SOUZA, Delma Perpétua Oliveira de. Modificação do conhecimento sobre acidentes de trabalho entre escolares residentes de uma área impactada por aterro sanitário. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 632-644, jul./set., 2016.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: https://scholar.google.com.br/. Acesso em: 19 de fev. 2021.

GUNDIM, Vivian Andrade et al. Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de covid-19. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 35, s/n, p. 1-14, 2021.

HENEMANN, Valdeneia Ferreira. *Educação Ambiental pela temática dos agrotóxicos*: uma análise dos documentos oficiais. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2018.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019, p. 1-19.

HISSA, Cássio Eduardo Viana (org.). *Saberes ambientais*: desafios para o conhecimento disciplinar. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 311 p.

KARAN, Cinara Menegotto Cavalheiro. et al. A educação ambiental, trabalho e as relações capitalistas. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 11, n. 17, p. 1-18, 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José Silva. (org.) Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. 3ª ed. Brasília: Edições IBAMA, 2006, p. 161-198. [2000].

LIPAI, Eneida Maekawa; LAYRARGUES, Philippe Pomier; PEDRO, Viviane Vazzi Pedro. Educação Ambiental na escola: tá na lei....In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. *Vamos cuidar do Brasil*: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. 1ª ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 168 p. [2004]

MARCATTO, Celso. *Educação Ambiental*: conceitos e princípios. 1ª ed. Belo Horizonte: FEAM, 2002. 64 p.

MARQUES, Ronualdo; RAIMUNDO, Jerry Adriano; XAVIER, Claudia Regina. Educação Ambiental: Retrocessos e contradições na Base Nacional Comum Curricular. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 10, n. 28, p. 445-467, 2019.

MARQUES, Suzana Raquel Lopes; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Letramento em saúde e fatores associados em adultos usuários da atenção primária. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 535-559, mai./ago., 2018.

MARTINS, José Pedro de Azevedo; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, jul./set., 2018.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução: Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p. [2011].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Um pouco da História da Educação Ambiental*, Brasília/DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/historia.pdf. Acesso: 18 de mar. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Coronavírus Brasil*, 2020. Este painel foi desenvolvido para ser o veículo oficial de comunicação sobre a situação epidemiológica da COVID-19 no Brasil. Disponível em: < https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 27 de abr. 2021, às 17h59min.

MOLITERNO, Danilo. Do início ao fim: o meio ambiente no governo Bolsonaro. *Jornal do Campus*, São Paulo, 7 de nov. de 2020. Disponível em: http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/11/do-inicio-ao-fim-o-meio-ambiente-no-governo-bolsonaro/. Acesso em: 16 de mar. 2021.

NASCIMENTO, Carolina Paulo do; ANJOS, Maylta Brandão dos; VASCONCELOS, Sonia Maria Ramos de. Pesquisa-ação e triangulação metodológica na investigação de percepções de um grupo de alunos da educação básica sobre o ambiente. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-26, jul., 2018.

OLIVEIRA, Lucas de. *Educação Ambiental no âmbito escolar*: análise do desenvolvimento da elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular. 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Paulo, Diadema. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out., 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 05 de mar. 2020.

PAIVA, Roberta Fernanda da Paz de Souza; SOUZA, Marcela Fernanda da Paz de. Associação entre condições socioeconômicas, sanitárias e de atenção básica e a morbidade hospitalar por doenças de veiculação hídrica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 1-11, fev., 2018.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. et al. Percepção ambiental sobre as mudanças climáticas globais numa praça pública na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil). *Ciência e Educação*, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1027-1044, 2016.

PICADA, Leticia Santos. et al. A ética por trás da política pública de educação ambiental. *Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta – RS*, Cruz Alta, v. 6, n. 1, 2018.

PIOVESAN, Flavia. Direitos sociais, econômicos e culturais e direitos civis e políticos. *Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 20-47, 1º semestre, 2004.

PUHL, Mário José. *Os princípios republicanos e a educação ambiental*. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2016.

QUINTAS, José Silva. A educação no processo de gestão ambiental. In: *Educação Ambiental no Brasil* (Salto para o Futuro), Ano XVIII, Boletim 01, mar./2008, p. 30-40.

QUIROZ-LONDOÑO, Felipe Alejandro. El papel de la reflexión y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias naturales: un estudio de caso de profesores en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, Bogotá (Colômbia), n. 47, p. 161-178, 1º semestre, 2020.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – RevBEA. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea. Acesso em: 10 de mar. 2021.

RIBEIRO, Job Antonio Garcia; CAVASSAN, Osmar. Os conceitos de ambiente, meio ambiente e natureza no contexto da temática ambiental: definindo significados. *Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, Góndola, v. 8, n. 2, p. 61-76, 2013.

RIO DE JANEIRO. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. *Ofício 046/2019 – ANPEd*. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_17_oficio_anded_046-2019_repudio_ao_desmonte_das_politicas_ambientais.pdf. Acesso em: 27 de abr. 2021.

RODRIGUES, Domingos Benedetti. *Educação ambiental, republicanismo e o paradigma do estado de direito do ambiente*. 2016. 340 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2016.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 6, 2015, Porto Alegre/RS. *Anais...* Porto Alegre: Instituto Brasileiro de Estudos Ambientais, 2015, p. 1-6.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018. 96 p. [1987].

SANTOS, Frederico Fernandes dos. O que são princípios? Suas fases, distinções e juridicidade. *Jus.com.br*, 2015. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/45194/o-que-sao-principios-suas-fases-distincoes-e-juridicidade. Acesso em: 19 de mar. 2021.

SANTOS-JUNIOR, Robiran José dos; FISCHER, Marta Luciane. A vulnerabilidade do professor diante dos desafios da educação ambiental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1022-1040, out./dez., 2020.

SATO, Michèle. *Educação para o ambiente amazônico*. 1997. 246 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). *Educação Ambiental*: pesquisa e desafios. 1ª ed. 1ª reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2008. 232 p. [2005].

SATO, Michèle; GAUTHIER, Jacques Zanidê; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). *Educação Ambiental*: pesquisa e desafios. 1ª ed. 1ª reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 99-117. [2005].

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). *Educação Ambiental*: pesquisa e desafios. 1ª ed. 1ª reimpr. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 17-44. [2005].

SCIELO BRASIL (*Scientific Electronic Library Online*). Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 20 de fev. 2021.

SHALDERS, André. Passando a boiada: 5 momentos nos quais Ricardo Salles afrouxou regras ambientais. *BBC News Brasil*, Brasília, 1 de out. de 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54364652. Acesso em: 16 de mar. 2021.

SILVA, Ana Paula; SANTOS JUNIOR, Reginaldo Pereira dos. Educação ambiental e sustentabilidade: é possível uma integração interdisciplinar entre o ensino básico e as universidades? *Ciência e Educação*, Bauru, v. 25, n. 3, p. 803-814, jul./set., 2019.

SILVA, Jorge Luiz Costa da. Educação Ambiental e a Resolução CNE/CP nº 2/2012. In: ANPEd Sul: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 12, 2018, Porto Alegre/RS. *Anais*... Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018, p. 1-7.

SILVA, Jorge Luiz Costa da; BICA, Alessandro Carvalho. A institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino da educação formal no Brasil. *Revista da Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa – Congrega*, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 15, 2018.

SILVA, Thomas de Carvalho. O meio ambiente na Constituição Federal de 1988. *DireitoNet*, 2021. Disponível em: https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/4873/O-meio-ambiente-na-Constituicao-Federal-de-1988. Acesso em: 18 de mar. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 158 p.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiane Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (orgs.). *Métodos de pesquisa*. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SORRENTINO, Marcos. et al. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, mai./ago., 2005.

SOUZA, José Fernando Vidal de; COSTA, Daiane Vieira Melo. Duas décadas da Política Nacional de Educação Ambiental: uma leitura sobre o panorama atual da realidade brasileira. *Revista Thesis Juris*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 2-28, jan./jun., 2020.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. et al. Aprendizagens ambientais de estudantes sobre o Rio Doce: relações e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 160-184, jan./mar., 2020.

SOUZA, Maria Claudia da Silva Antunes de; ARMADA, Charles Alexandre Souza. Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: evolução epistemológica na necessária diferenciação entre os conceitos. *Revista de Direito e Sustentabilidade*, Maranhão, v. 3, n. 2, p. 17-35, jul./dez., 2017.

SUREDA-NEGRE et al. El concepto de “desarrollo sostenible” en la regulación del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en España. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia (Chile), v. XXXIX, n. 1, p. 253-267, 2013.

TAVARES, Fernanda Beatryz Rolim; SOUSA, Fernando Chagas de Figueiredo; SANTOS, Vanessa Érica da Silva. A educação ambiental com perspectiva transdisciplinar no contexto da legislação brasileira. *Research, Society and Development*, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2018.

TORO, Luisa Fernanda Mejia. *Estudio comparado de las políticas públicas de Educación Ambiental de Brasil y Colombia*. 2018. 245 f. Tese (Doutorado Latino-Americano em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político Pedagógico da Escola*: uma construção possível. 10ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. 246 p. [1995].