

A Educação Ambiental no Documento Curricular Referencial da Bahia: algumas reflexões

Environmental Education in the Reference Curriculum Document of Bahia: some reflections

Marli Silva Almeida

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
marlyletras@gmail.com

Silvana do Nascimento Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
silvananascimento@uesb.edu.br

Resumo

Este estudo versa sobre a Educação Ambiental no Documento Curricular Referencial da Bahia. A partir da seguinte questão norteadora: qual a proposta de Educação Ambiental é apresentada para as redes de ensino baiano? Objetivamos refletir sobre o tema integrador Educação Ambiental no referido documento. Este ensaio crítico, de natureza qualitativa, utiliza-se da análise documental. Observamos que o referido tema integrador aparece no documento numa perspectiva crítica, com uma proposta didática baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. Esperamos que os currículos municipais e as escolas considerem, em seus projetos político - pedagógicos, a Educação Ambiental como elemento imprescindível, e que estes documentos sejam, de fato, efetivados nas práticas pedagógicas.

Palavras chave: Educação Ambiental, tema integrador, currículo.

Abstract

This study deals with Environmental Education in the Reference Curriculum Document of Bahia. Based on the following guiding question: what is the proposal for Environmental Education presented to Bahian education networks? We aim to reflect on the integrative theme Environmental Education in that document. This critical essay, of a qualitative nature, uses document analysis. We observed that the aforementioned integrating theme appears in the document in a critical perspective, with a didactic proposal based on Historical-Critical Pedagogy. We hope that the municipal curricula and schools consider, in their Pedagogical Political Projects, Environmental Education as an essential element, and that these documents are, in fact, implemented in pedagogical practices.

Key words: Environmental Education, integrating theme, curriculum.

Introdução

Este estudo apresenta considerações acerca do tema integrador Educação Ambiental (EA), tendo em vista, a percepção das ausências de referência e de discussão em relação aos temas integradores e às modalidades de ensino na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a necessidade de pensar as possibilidades que cada município tem de articular, elaborar e implementar o seu currículo e incluir a temática socioambiental como um tema integrador.

Nesse sentido, objetiva debater a EA no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), especificamente, o tema integrador Educação Ambiental. Este é um documento de caráter normativo que segue as orientações da BNCC. Ele direciona a (re) elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, estes, por sua vez, orientam os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas. Todo este percurso faz parte do processo de implementação da BNCC.

Nessa direção, surgem os seguintes questionamentos, a saber: será mesmo implementação do que está proposto na BNCC? Ou há possibilidades de trazer à tona aquilo que não está posto ou dito no documento? É possível “fazer as traições” necessárias a fim de atender às demandas de cada particularidade?

Por isso, a proposição de reflexões críticas sobre os processos de construções curriculares são pontos preponderantes, principalmente para se compreender os contextos de produção bem como as presenças ou silenciamentos de temas sociais nos documentos curriculares oficiais.

Face ao exposto, partimos da seguinte questão norteadora: qual a proposta de Educação Ambiental o DCRB apresenta para as redes públicas e privadas de ensino baianas? Nesse sentido, é oportuno debater a EA em um documento oficial como o DCRB, levando em consideração a importância das questões socioambientais, já que é a partir deste referencial, que documentos curriculares municipais e o PPP das escolas tomarão como base para a elaboração dos seus currículos.

Delineamento metodológico

Este é um estudo de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1998). Constitui-se um ensaio crítico ancorado na pesquisa documental, de acordo com Cellard (2008):

O "documento" em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente, consideraremos as fontes primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas - e não criadas - no contexto de procedimento de pesquisa (CELLARD, 2008, p. 297).
(Destaque do autor)

Ainda de acordo com o autor supracitado (2008), os documentos podem ser de domínio público ou privado. Os documentos públicos podem ser arquivos públicos e os documentos públicos não arquivados. Destacamos que o DCRB é um tipo de documento de arquivo público, tendo em vista que se trata de “arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), [...]” (CELLARD, 2008, p. 297).

Inicialmente, foi realizada a leitura do DCRB, depois uma leitura aprofundada do tema integrador Educação Ambiental, objeto deste estudo e parte integrante do referido documento.

A partir daí, foram tecidas as reflexões e considerações tanto em relação a esta política pública curricular quanto às suas implicações para o campo da Educação Ambiental.

Reflexões sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB

As políticas públicas curriculares, assim como outras, têm surgido de forma vertical, de fora do contexto ao qual é destinada, desconsiderando os movimentos que lutam em defesa de uma educação compromissada com a emancipação social dos sujeitos, promovendo assim, os silenciamentos e “sequestros” (SILVA, 2019), como os que ocorreram com as modalidades de ensino da Educação Básica na BNCC. Por isso, a importância da construção de currículos a partir das especificidades dos contextos e sujeitos que atendem, visa minimizar o hiato entre política e prática (HOSTINS; ROCHADEL, 2019). Outrossim, é preciso considerar como esta política pública tem se desdobrado nos cenários educacionais.

Em relação ao processo de construção e/ou reformulação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas a partir da BNCC (2018), a Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 22 de dezembro de 2017 propunha que ocorresse, preferencialmente até o ano de 2019, e no mais adiante, até o início do ano letivo de 2020. É neste processo de implementação curricular que as tendências e práticas pedagógicas se configuram e o currículo materializa-se.

O DCRB foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme o Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 196/2019, publicado no Diário Oficial do Estado em 14 de agosto do mesmo ano. A partir do DCRB, as redes públicas e privadas do estado da Bahia, constroem a (re) elaboração dos referenciais curriculares municipais, considerada nos estudos como uma normativa neoliberal.

Nesse sentido, Macedo (2013, p. 19) ressalta a necessidade de que os educadores saibam “distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo, entendendo-os como processos históricos, como processos de interesse formativo e, ao mesmo tempo, de empoderamento político”.

O fato de estarmos diante de políticas públicas educacionais de interesse neoliberal, emerge ainda mais a necessidade de produzir currículo como um processo de formação, relacional, envolvido com as “opções político-educacionais” dos atores curriculares (MACEDO, 2013, p. 19). O referido autor compreende o currículo como “o principal artefato de concepções e atualizações das formações e seus interesses socioeducacionais” (MACEDO, 2013, p. 25).

Por isso, é importante compreender que há diversas concepções de currículo e, que as mesmas estão relacionadas a uma teoria, seja ela, tradicional, crítica, pós-crítica. Os estudos de Silva (2001), Lopes e Macedo (2011), dentre outros autores que versam sobre teorias do Currículo buscam evidenciar as diferenças e aproximações. Segundo Silva (2001),

Depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2001, p. 150). (Grifos do autor)

Desse modo, e reforçando o exposto, Silva (2001), provoca à reflexão de que currículo e

identidade estão implicados, pois, ao questionar quais os conhecimentos devem ser selecionados, recairemos naquilo que somos, pois o currículo reflete quem são os sujeitos. Compreendendo que o currículo não se restringe aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, Lopes e Macedo (2011, p. 93) propõem “outra forma de pensar o currículo, não mais como seleção de conteúdo ou mesmo como seleção de cultura, mas como uma produção cultural”.

Nesse caso, o currículo não é algo produzido de fora para dentro da escola, mas é “a própria luta pela produção de significados” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93). Assim, compreende-se o Currículo como construção, produção no cotidiano escolar, entrelaçada com os sujeitos constituintes, pois estão envolvidos nos contextos, numa "produção de cultura”.

Assim, dentre tantos outros sujeitos constituintes do currículo, os professores exercem um papel importante em sua produção e efetivação, a partir da sua atuação como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) e que contribuem para a emancipação de outros sujeitos (FREIRE, 1987,1996). Giroux (1997) assinala que:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos de interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. [...] os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar estudantes para serem cidadãos ativos e críticos (GIROUX,1997, p. 162-163).

No entanto, os currículos, muitas vezes, são produzidos de fora dos contextos dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, ele é um produto importado, já que não se considera as escolas como produtoras, mas apenas executoras de propostas externas. Frente a essa problemática, os estudos de Ball (2011 *apud* HOSTINS; ROCHADEL, 2019) promovem debates sobre os interesses neoliberais que atuam por trás da elaboração das políticas públicas educacionais. A defesa é, portanto, sobre

[...]a “forma como nos tornamos as políticas encarnadas”. [...] as políticas são feitas para as pessoas e estas as implementam. As políticas são antes objetos de alguma forma de tradução ou de leitura ativa; um tipo de “ação social criativa”. Em seus processos e atos, é necessário capturar não os efeitos sobre coletividades sociais abstratas, mas antes a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos (BALL, 2011, p. 44). (Grifos do autor)

A BNCC, documento oficial que define os direitos e objetivos de aprendizagem, tem o caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 7), apesar de não ser o currículo, serve como guia, como orientação para a elaboração dos referenciais curriculares dos sistemas de ensino e tem sido alvo de crítica pelos estudiosos curriculistas justamente por não atender as demandas das coletividades, muitas delas representadas pelas modalidades de educação.

O DCRB elaborado à luz das normativas da BNCC objetiva assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica. Ele se configura como um documento aberto, não prescritivo e constitui-se numa referência para os municípios do Estado da Bahia. Concretiza-se por meio de sua complementação com os currículos escolares e os planos de ensino, no âmbito dos PPPs e,

também, nas relações entre educadores e estudantes (BAHIA, 2020).

Este documento é composto de três volumes: um para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o referente às Modalidades de ensino. Até o presente momento, a etapa do Ensino Médio apesar de finalizada, ainda está em fase de correção ortográfica e diagramação e o das Modalidades em fase de consulta pública. Ressaltamos que neste estudo, analisamos apenas o tema integrador Educação ambiental, que deve perpassar por toda a educação básica estadual.

No processo de implementação, o DCRB faz uma complementação trazendo as diversidades, as identidades e as singularidades do território baiano, imprimindo assim, as suas marcas. O conceito de territorialidade aparece no documento como aquele que

vai além do território nacional ou mero espaço geográfico, estando de acordo com Milton Santos, cujo pensamento apresenta a dimensão do território usado, que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar à identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político (BAHIA, 2020, p. 21).

Aqui, território é abordado “como categoria política, para além do economicismo liberal apontando para sua dimensão humana e ecológica” (BAHIA, 2020, p. 22). Nesse sentido, O DCRB busca “assegurar a autonomia da escola ao caracterizar seu “lugar”, tomando-a como sujeito político, como autora de decisões, primando por uma educação contextualizada” (BAHIA, 2020, p. 22), que atenda as particularidades presentes nos vinte e sete territórios de identidade do estado da Bahia.

A Educação Ambiental: Tema Integrador no DCRB

A Lei nº 9.394/1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), indica que as escolas precisam incluir os princípios da EA em seus currículos. No entanto, estudos como os de Silva e Loureiro (2019) têm demonstrado que a EA fora silenciada na BNCC. O DCRB, diferente deste documento, apresenta a EA de forma explícita como um dos temas integradores para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo o DCRB, os temas integradores devem ser trabalhados de forma transversal nos currículos da Educação Básica da Bahia, em todas as etapas e modalidades.

Em relação ao uso dos temas, destaca-se que na introdução da BNCC, especificamente no tópico Base Nacional Curricular e Currículos, diz que

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas **a abordagem de temas contemporâneos** que afetam a vida humana em escala local, regional e global, **preferencialmente de forma transversal e integradora**. Entre esses temas, destacam-se: [...], educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e

Resolução CNE/CP nº 2/2012) [...] (BRASIL, 2018, p. 18). (Grifos nossos)

De acordo com o documento “Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos” elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019,

enquanto nos PCNs, os Temas Transversais não eram obrigatórios, na BNCC passaram a ser referência nacional, por serem considerados “conteúdos essenciais para a Educação Básica, em função de sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares”, a que todos os estudantes têm direito.

Ainda em relação às mudanças, segundo o documento,

[...] diz respeito à nomenclatura, em que os Temas Transversais passaram a ser chamados também de Contemporâneos. A inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar.

[...] à ampliação dos temas, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordavam seis Temáticas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta seis macroáreas temáticas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde) englobando 15 Temas Contemporâneos² “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p. 19).

[...] à fundamentação legal dos atuais temas “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (BRASIL, 2017, p.19). Como os estudantes têm direito a uma formação que os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte, a incorporação desses assuntos contribui para que os conteúdos científicos (também essenciais) se integrem aos conteúdos sociais e políticos. Contudo, manteve-se a orientação de que os sistemas de ensino trabalhem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares. (BRASIL, 2019, p. 12-15)

Quanto aos pressupostos pedagógicos para a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), o documento indica que há várias possibilidades didático-pedagógicas para esta abordagem e que podem integrar diferentes modos de organização e complexidade de níveis, sejam eles: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2019). Segundo o referido documento, “é importante esclarecer que não se tem a pretensão de elencar uma única teoria e concepção para os Temas Integradores, mas, sim, definir pressupostos pedagógicos básicos para a abordagem deles de forma que não se descaracterize sua real finalidade” (BRASIL, 2019, p. 19).

A partir dos TCTs, propostos na BNCC, o DCRB,

contempla e articula os conhecimentos científicos às temáticas da contemporaneidade, por meio dos Temas Integradores, em escala local, regional e global, em uma perspectiva de promover o desenvolvimento de cidadãos autônomos, responsáveis, engajados e imbuídos na formação de uma sociedade mais justa, sustentável, equânime, igualitária, inclusiva e laica. (DCRB, 2020, p. 45)

Nesse sentido, os Temas Integradores deverão ser considerados de forma transversal em toda a Educação Básica. Para isso, buscam estabelecer a ligação entre os componentes curriculares e

as áreas do conhecimento a partir de temas que façam sentido para o estudante, que “seja de interesse social, assim, o importante papel político e pedagógico nos espaços formais de humanização, promovendo discussões e reflexões sobre os enfrentamentos de violações de direitos e das mazelas sociais, evidenciando as necessidades dos estudantes” (BAHIA, 2020, p. 66).

Sendo assim, no item 5.5 do documento, encontra-se o Tema Integrador “Educação Ambiental”. São seis páginas destinadas a discutir este tema.

De acordo com a Lei Estadual nº 12.056/2011, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental em consonância com a Política e o Programa Nacional de Educação Ambiental, esta política traz a definição da EA entendida como “o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra”.

A EA surge com as preocupações da sociedade em relação às questões ambientais, com o futuro do planeta e das gerações futuras. Quanto à sua definição, Guimarães (2007), diz que:

[...] a Educação Ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida (GUIMARÃES, 2007, p. 28).

Como forma de implementar a EA nos currículos escolares, o DCRB sugere que as escolas conheçam os programas de Educação Ambiental baianos, a fim de fortalecê-los, destaca, de modo especial o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE). Este programa traz princípios e diretrizes que orientam os sistemas educativos na abordagem dos objetos de conhecimentos.

Algumas indagações surgem a partir da sugestão do ProEASE pelo DCRB. Este programa implantado na Bahia desde 2015, já faz parte dos currículos escolares da rede estadual? Será que as comunidades escolares conhecem este documento? Se conhecem, como têm trabalhado no currículo das escolas? Houve formação continuada para implementação deste programa?

Diante das problemáticas socioambientais e dos tensionamentos entre sociedade e meio ambiente oriundos dos interesses capitalistas, fica cada vez mais necessária uma educação crítica e emancipatória, que não esteja apenas preocupada com a sensibilização, mas que problematiza as causas de tais questões, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade dos educandos.

Na perspectiva de uma educação crítica, o DCRB recorre ao “fluxo reflexivo do pensamento crítico”, para ilustrar a proposta de uma EA que favoreça o conhecimento do ontem (passado), para entender o hoje (presente) e intervir no amanhã (futuro). Nesse processo, considerar o conhecimento que o educando traz, suas experiências de vida para, a partir daí, problematizar o conhecimento e propor novas aprendizagens, faz-se necessário e pertinente.

Layrargues (2004), autor que defende a EA Crítica, Transformadora ou Emancipatória, enfatiza na apresentação da publicação “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” que o Brasil apresenta muitas ideias a que incorporam novas designações EA e propõe a ressignificação de suas identidades e fundamentos. Para ele, “a diversidade de denominações que a EA apresenta retrata um momento da educação ambiental que aponta para a necessidade de se ressignificar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos” (LAYRARGUES, 2004, p. 7).

Ainda segundo Layrargues e Lima (2014), a EA, assim como outras áreas do conhecimento, apresenta diferentes concepções. As denominações foram surgindo conforme as perspectivas e/ou tendências, seja pelo viés ecológico, social ou outra dimensão, originando assim formas diferentes de se apresentar, as quais os autores supracitados categorizaram em três macro-tendências: conservacionista, pragmática e crítica. Desse modo, as escolhas por qual caminho trilhar dependerá das redes de ensino, das propostas pedagógicas e dos educadores.

Nesse sentido, observa-se no referido documento a orientação para uma Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora, em consonância com o Programa Estadual de Educação Ambiental, que destaca a importância de as unidades escolares implementarem em seus currículos,

[...] a Educação Ambiental Crítica – questionando as condicionantes sociais que geram problemas e conflitos socioambientais; emancipatória – visando a autonomia dos sujeitos frente às relações de expropriação, opressão e dominação; e transformadora – buscando a mudança do padrão societário, no qual se define a degradação da natureza e, em seu interior, da condição humana (BAHIA, 2015, p. 87).

Para atender a esta tendência, o DCRB, orienta-se pelo referencial teórico da Pedagogia Histórico – Crítica (PHC) do estudioso Dermeval Saviani. O DCRB

respalda o trabalho com a Educação Ambiental, objetivando um equilíbrio entre teoria e prática, de forma a envolver os estudantes em aprendizagens significativas. Constitui-se como uma boa ferramenta para “despertar” as questões socioambientais, uma vez que requer dos profissionais da educação uma nova forma de trabalhar com os objetos e áreas do conhecimento de maneira contextualizada, evidenciando que os saberes advêm da história produzida pela humanidade e das diversas tecituras nas relações naturais e sociais (BAHIA, 2020, p. 88).

Observa-se que para a expressão “tema integrador” apresentado aqui, apesar de ser orientada para a abordagem interdisciplinar, não se baliza na abordagem temática na perspectiva freiriana, que propõe a organização curricular a partir de temas geradores, construídos por meio de um processo chamado Investigação Temática (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2011). De acordo com o DCRB,

Diante do atual cenário global, em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, cabe às unidades escolares incluir os princípios da Educação

Ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania, [...] (BAHIA, 2020, p. 84).

Para isso, apresenta uma proposta de prática de ensino por meio de uma didática desenvolvida pelo professor Luiz Gasparin (2012), que se fundamentou na PHC e, didaticamente, elaborou cinco passos para o processo ensino-aprendizagem (BAHIA, 2020):

1º passo – Prática Social Inicial: Nível de desenvolvimento atual do educando;

2º passo – Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado;

3º passo – Instrumentalização: essa se expressa no trabalho do professor e dos estudantes para a aprendizagem;

4º passo – Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social;

5º passo – Prática social final: novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido (BAHIA, 2020, p. 88).

Segundo o DCRB, os Temas Integradores buscam estabelecer a ligação entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento. A intenção é apresentar abordagens sociais, políticas e pedagógicas evidenciando as necessidades e contextos dos estudantes (DCRB, 2020). Nessa proposta, esse diálogo dar-se-á nas práticas de ensino que tanto iniciam quanto finalizam a partir das questões sociais, no entanto, partem da historicidade, do contexto da realidade do estudante, relacionadas com os conteúdos que serão trabalhados, para que mediados pela prática dos professores, os estudantes possam avançar do saber espontâneo para o saber elaborado, científico.

Ademais, o Tema Integrador aproxima de um organizador curricular e apresenta algumas possibilidades de trabalho para que as redes de ensino possam organizar-se. Dentre elas, destaca o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional da Bahia (ProEASE)

[...] que apresenta princípios, diretrizes e linhas de ação, e fornece subsídios teórico-metodológicos que objetivam ampliar os conhecimentos dos profissionais da educação, de forma que ações permanentes integrem a temática ao cotidiano e ao Projeto Político-Pedagógico, contribuindo para a formação integral e cidadã dos estudantes, por meio de uma prática transformadora e emancipatória e, conseqüentemente, atingindo toda a sua dimensão no espaço escolar (BAHIA, 2020, p. 85).

Além disso, sugere a proposta de utilização de “Uma didática para a Pedagogia Histórico - Crítica (GASPARIN, 2012) pautada na perspectiva pedagógica da PHC, do professor Dermeval Saviani (1978). Salienta-se também que a ideia de Tema Integrador na BNCC não direciona para a perspectiva da PHC, como explicita o DCRB. No entanto, a Base deixa espaço para que as redes de ensino busquem as possibilidades de trabalho que atendam às suas especificidades.

É importante destacar que a EA deve ser tratada de forma transversal. Isso significa que não é

para ser trabalhada como uma disciplina específica, pois ela deve perpassar por todas elas. Esse pode ser um ponto crítico no tocante à execução desse trabalho nas escolas, já que se não estiver previsto dentro da proposta pedagógica da escola, se não for discutida com a comunidade escolar e estabelecido no PPP como será tratada a EA, corre-se o risco de não se cumprir o que está previsto em lei e que é tão necessário diante da problemática socioambiental do planeta.

Sendo assim, uma proposta didática é importante para este fazer educativo, tendo em vista as possibilidades que oferecem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica em EA que seja efetiva. Resta agora pensar, qual o espaço que a EA encontrará nos currículos municipais e no PPP das escolas.

Algumas considerações

Diante do “(...) reconhecimento da gravidade dos problemas ambientais, que estes são decorrência de um modelo de desenvolvimento econômico de forte impacto ambiental e que a Educação Ambiental é uma importante ação para a superação destes problemas” (GUIMARAES, 2016, p. 14), compreendemos que a EA é um importante instrumento de construção do conhecimento a partir de uma postura crítica que trabalhe na perspectiva da teoria e prática, proporcionando momentos de reflexão sobre a ação. No entanto, ao refletir sobre a prática, que seja de maneira política, emancipatória e transformadora da sociedade.

O Tema Integrador Educação Ambiental aparece no DCRB numa perspectiva crítica, nesse sentido, é preciso compreensão de que esta concepção entende que o processo ensino-aprendizagem é uma construção histórica, interligada com a realidade, desde as questões econômicas, políticas e socioambientais. É preciso ressignificar a prática com vistas a transformar a sociedade.

Desse modo, evidenciamos a relevância de se efetivar nos currículos municipais e no PPP das escolas uma abordagem definida da EA em seu contexto local sem desconsiderar o global. Consideramos positivo o espaço que a EA ocupou neste documento, tendo em vista, o “sequestro” ocorrido na BNCC (LOUREIRO; SILVA, 2019).

Ressaltamos que a proposta do DCRB está lançada, esperamos que as redes municipais a considerem não apenas como uma forma a ser reproduzida, mas como possibilidade de pensar, refletir e incluir nos seus currículos esta temática imprescindível para as questões socioambientais contemporâneas, ou seja, que considerem a EA na (re) elaboração dos seus documentos e que estes sejam, de fato, efetivados nas práticas pedagógicas.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2020.

BAHIA. **Lei Estadual nº 12.056/2011**, que institui a Política Estadual de Educação Ambiental em consonância com a Política e o Programa Nacional de Educação Ambiental, Salvador, 2011.

BAHIA. **Parecer CEE N.º 196/2019**. SEC/CEE, Salvador, 2019.

BAHIA. **Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional – ProEASE**. SEC/BA. 2ª ed. Salvador: SEC, 2015. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/proease1>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

BRASIL.. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf Acesso em 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. MEC, 2019. Brasília, DF. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa : enfoques epistemológicos e metodológicos** | tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª ed. rev. , 2ª reimpressão. Campinas, SP: Autores a Associados, 2012.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, M. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.l.], v. 7, n. 9, p. 11-22, maio 2016. ISSN 1982-5374. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767/2898> Acesso em: 30 de outubro de 2022.

HOSTINS, R. C.L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947

LAYRARGUES, P.P.(Coord) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, P.P; LIMA, G.F.C. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/>. Acesso em 14 de novembro. 2022. LOPES,

A. C.; MACEDO, E. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma prática crítica em educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-52.

LOUREIRO, C. F. B.; SILVA, S. do N. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

MACEDO, R. S.. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez.2013.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. São Paulo: Vozes, 2017.

SILVA, S. do N. **A BNCC da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: políticas públicas, currículo, competências e Educação Ambiental**. Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3ª Edição. Editora Autêntica. 2001.