

**educação, currículo e sustentabilidade:
inserções na base nacional comum curricular**

**education, curriculum and sustainability:
insertions in the common national curriculum base**

Raquel Serra Rebouças

Mestra no PPG em Direito, Governança e Políticas Públicas

Universidade Salvador (UNIFACS)

Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3788-7977>

Marta Cardoso de Andrade

Professora de PPG em Direito, Governança e Políticas Públicas

Universidade Salvador (UNIFACS)

Salvador, BA

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4461-8139>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17400703>

Resumo: A Sustentabilidade é um tema atual e central nas discussões contemporâneas, impulsionado, principalmente, pelas questões ambientais. A sua inserção no currículo escolar ocorre via *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que propõe o desenvolvimento da responsabilidade e da cidadania, orientadas para a preservação ambiental, a consciência social e a ética. Assim, este artigo objetiva analisar esta concepção na Base e suas implicações para a formação desta noção no educando. Também se busca evidenciar os limites dessa concepção e defender a necessidade de reconstruir o sentido da Sustentabilidade na Educação na formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade. Para tanto, fez-se uma revisão bibliográfica dos conceitos Educação, Currículo e Sustentabilidade; e uma análise documental, centrada na BNCC.

Palavras-chave: (1) Educação; (2) Currículo; (3) Sustentabilidade; (4) BNCC; (5) Cidadania.

Abstract: Sustainability is a current and central theme in contemporary discussions, driven mainly by environmental issues. Its inclusion in the school curriculum occurs via the National Common Curricular Base (BNCC), which proposes the development of responsibility and citizenship, oriented towards environmental preservation, social awareness and ethics. This article aims to analyze this concept in the Base and its implications for the formation of this notion in students. It also seeks to highlight the limits of this concept and defend the need to reconstruct the meaning of Sustainability in Education in the formation of

autonomous, critical subjects committed to the transformation of reality. A bibliographic review of the concepts Education, Curriculum and Sustainability was carried out; and a documentary analysis, centered on the BNCC.

Keywords: (1) Education; (2) Curriculum; (3) Sustainability; (4) BNCC; (5) Citizenship.

Considerações iniciais

Ao estudar a estruturação social atual, nota-se que os processos tendem para o acúmulo de poder e riqueza, com enfoque particular no capital econômico e simbólico. A população vinculou a ideia de desenvolvimento e qualidade de vida aos altos índices de consumo, sem a noção crítica de que esse movimento acarreta um esgotamento dos recursos naturais, uma geração excessiva de lixo e uma exploração da mão de obra barata, cuja marca está no decréscimo da felicidade e da saúde dos seres humanos (LEONARD 2011).

Esse estilo de vida é corroborado pelos governos e pelas organizações. Diante desse cenário, as sociedades começaram a se conscientizar que seu comportamento afeta a duração da espécie humana na Terra (MATIAS 2014).

Diante disso, a Sustentabilidade¹ tem se tornado um tema central nas discussões contemporâneas, impulsionado pelas crises ecológicas globais, desigualdades sociais crescentes e a urgência por formas de desenvolvimento mais justas e duradouras.

No setor educacional, em nível caráter global, a Sustentabilidade adentra, especificamente, a partir do preconizado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4); no Brasil, esse compromisso origina a *Agenda Global de Educação de 2015*, a qual visa implementar, na educação, orientações para o alcance daquela.

Para além, a inserção formal do tema no currículo escolar ocorre, principalmente, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que, em sua competência geral 10, propõe o desenvolvimento da responsabilidade e da cidadania, orientadas para a preservação ambiental, a consciência social e a ética.

No entanto, a maneira como a Sustentabilidade é abordada na BNCC levanta uma questão: trata-se de uma Sustentabilidade crítica, que desafia a lógica dominante de consumo e exclusão ou se estar diante de apenas um discurso, adaptado às exigências de uma educação voltada para o mercado e marcada por um tecnicismo descontextualizado?

Esse questionamento foi respondido pela revisão bibliográfica sobre o tema, articulando estudos teóricos sobre Educação, Currículo e Sustentabilidade, bem como em uma análise documental, em específico na BNCC.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a concepção de Sustentabilidade no atual currículo brasileiro, no imposto pela BNCC, e suas implicações para a formação da noção daquela no educando.

Ao mesmo tempo, busca-se evidenciar os limites dessa concepção e defender a necessidade de reconstruir o sentido da Sustentabilidade na

¹ Entendida em seu tripé, formado pelo componente ambiental, social e econômico.

Educação, orientando-se para a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Educação e formação do currículo

O homem necessita antecipar em ideias o objetivo da ação, o que significa representar mentalmente os objetivos reais de sua ação. Para tal representação, inclui-se os aspectos de conhecimento das propriedades do mundo real (ciências), de valorização (ética) e de simbolismo (artes), implicando na possibilidade da formação humana, pois carrega ideias, conceitos, valores, habilidades, hábitos, símbolos, realidade construída pelo ser humano e que não estão prontamente dados pela natureza (SAVIANI 1991).

Através dos anos, o currículo, como elemento escolar, recebeu papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar, ou seja, um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de classe, turma, assim sendo empregado para distinguir os estudantes entre si e agrupá-los em categorias que os definiam. Por isso, dá-se lugar a uma organização da prática do ensinar sustentada em categorias específicas, classificadas e subdivididas nas instituições educacionais (SACRISTÁN 2013) e que, devida a importância de tal elemento estruturador, este deixa de ser somente uma técnica, voltada para procedimentos e métodos.

Desse modo, cabe discutir tradições críticas do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas, as quais, para além de se entender questões relativas ao “como”, desenvolve-se teorias críticas acerca do “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar. Nessa perspectiva, o currículo é considerado como um artefato social e cultural, significando que é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual (MOREIRA & SILVA 2013).

Destaca-se que, neste ponto, o emprego e o lugar que o currículo ocupa dentro da construção social, como também deve ser examinado como em qualquer outra reprodução social, a qual vai constituir um campo de estratégias, interesses e relação de dominação (GOODSON 2018). Dessa maneira:

A cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, “curricularizada”, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes sui generis (sic). Os usos escolares delimitam o significado do que chega a se converter em uma cultura específica: o conhecimento escolar. Na ação de ensinar, não se transmite literatura, conhecimento social ou ciência de modo abstrato, mas um pouco de

tudo isso modelado especialmente pelos usos e contextos escolares (SACRISTÁN 2013: 20).

Dessa forma, evidencia-se o currículo numa lógica em que, mediante a sua retórica, escolhe e legitima um tipo de escolarização (GOODSON 2018). Simbioticamente, oferece um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida em que esta é promovida através de alocação de recursos, atribuição de *status* e classificação profissional. Em suma, é uma fonte documental, um mapa, sujeito às modificações, constituindo também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (SACRISTÁN 2013: 20) .

Sabe-se que a estrutura do currículo não é neutra, universal e imóvel, mas sim um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, com as quais são feitas opções e que se age de acordo com orientações (SACRISTÁN 2013).

Dentro das políticas brasileiras que servem de base para a construção do atual currículo implantado nas escolas, cabe destaque à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (BRASIL 2023) de 1996, promulgada em um momento específico da história político-econômica do Brasil, alguns anos após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) (BRASIL 1998). Trata, especificamente, da educação escolar brasileira, que é entendida como diretamente vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, como dever da família e do Estado. Neste sentido, esse modelo educacional é inspirado pelos princípios de liberdade e de solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do educando em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho (Severino 2018).

Observa-se, a partir do exposto na LDB, que há uma preocupação acentuada com a formação de mão de obra voltada para a produção capitalista, a qual está sob a égide da formação ideológica deste sistema. Sabe-se que:

Num determinado momento histórico e no interior mesmo desses aparelhos [os reprodutores do Estado pensados por Althusser], as relações de classe podem se caracterizar pelo confronto de posições políticas ideológicas que se organizam de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismo ou de dominação. Essa organização de posições políticas e ideológicas é que constitui as formações ideológicas (...) (BRANDÃO 2002: 38).

Ao se considerar que:

Constituindo o discurso um dos aspetos materiais de ideologia, pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao género ideológico. Em outros termos, a formação ideológica tem

necessariamente como um de seus componentes um ou mais formações discursivas interligadas isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas. (BRANDÃO 2002: 38).

Desse modo, atesta-se que o discurso presente na LDB se concretiza a partir de duas formações discursivas: a da cidadania e a da qualificação do trabalhador, uma vez que este, no mundo capitalista, deve ter sua capacidade reflexiva desenvolvida, mas também deve estar pronto para o demandado pelo mercado de trabalho.

Posto isso e ainda para ratificar este argumento, é importante ressaltar que a LDB reconhece, em seus dispositivos, a relevância dos valores da educação escolar. Neste sentido, estabelece como fim último da educação a formação da cidadania. Seu Art. 2º mantém o disposto no Art. 205 da CF/88 e ainda acrescenta como princípios bases o apreço à tolerância e a valorização da experiência extraescolar (AGUIAR 2018).

Destaca-se que a instituição escolar traz consigo a possibilidade da transmissão de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas, além da transmissão de normas, valores e atitudes relativas à vida social. Ao se seguir nesta linha, o Art. 1º da LDB assevera que a educação versa sobre

... processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações sociais (BRASIL 2023: 8).

Ao situar a educação escolar na plenitude da vida cultural e dispor que deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, a LDB induz a uma abordagem conceitual com vistas das práticas educacionais, principalmente quando aponta que aquela deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, apontando para a necessidade de se repensar a sua função social e suas relações com a sociedade.

Através desta configuração, Pereira e Teixeira (2018) afirmam que a Educação Básica se constitui em uma via democrática, mediante a formação de indivíduos conscientes de sua inserção na sociedade, com o desenvolvimento de uma postura participante, crítica e libertadora.

Formação da BNCC e as suas noções de sustentabilidade

A CF/88 pontua, no seu Art. 205, que a educação é um direito fundamental, ou seja, determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Essa Carta Magna legisla que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Art. 210 da CF/88 já reconhecia a necessidade de que fossem “(...) fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, daí a necessidade de elaboração da Base.

Diante disso, sabe-se que essa BNCC compõe a Política Nacional da Educação Básica e almeja:

(...) contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL 2018: 8).

Ressalta-se ainda que a BNCC se torna a referência nacional para a formulação dos projetos curriculares dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e da proposta político-pedagógica das instituições de ensino.

Do ponto de vista didático-pedagógico, pode-se dizer que a BNCC versa sobre habilidades e competências e habilidades que garantam as aprendizagens. Antes de prosseguir, cabe entender o que a teoria explícita acerca do que vem a ser cada um dessas.

Sabe-se que o conceito de competência se centra na aptidão do indivíduo para executar as atividades propostas de forma exitosa, ou seja, é a “*Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se (sic) a eles*” (PERRENOUD 1999: 7). Sendo assim, pode-se afirmar que ao desenvolver competências de maneira interrelacionada, o sujeito se utiliza dos componentes atitudinais, conceituais e procedimentais.

Acerca da habilidade, pode-se descrevê-la como sendo o componente que faz com que o sujeito passe a mobilizar conhecimentos e capacidades para resolver uma situação-problema da vida real. Para Perrenoud (1999), trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, portanto, é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real em que precisa tomar uma decisão.

Neste sentido, a divisão proposta na BNCC relaciona-se diretamente com as noções de Pedagogia das Competências (PC), tendo em vista que a proposta curricular impõe habilidades sequenciadas que possuem centralidade no documento e restringem a relevância das áreas de conhecimento, a partir de seus objetivos. A Base, segundo Hage e Sena (2021), constitui-se de um guia ou manual do trabalho docente, direcionando a aplicação de uma sequência ininterrupta de procedimentos e conteúdos, resultando nas chamadas “aprendizagens essenciais”.

A adoção acrítica da PC por parte da União tem orientado a maior parte dos municípios e dos estados brasileiros, tendo em vista o único objetivo em comum, que é o bom posicionamento no *ranking* da Educação, sistematizado a partir dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), cujo foco é avaliar o rendimento escolar. Neste sentido, destacam Filipe, Silva e Costa (2021) que a BNCC abstrai as críticas e os limites da Teoria das Competências, impondo-se como um norte para a aprendizagem unívoca e consensual, uma decisão de natureza técnica. Porém, é necessário destacar que as decisões acerca da Base se operam no âmbito político, vinculadas às demandas do capital, impondo formação de trabalhadores com perfil para atuação num mercado de trabalho escasso de empregos e direitos laborais.

Portanto, este sequenciamento das habilidades provoca o distanciamento da escola e das práticas desta na comunidade em que está inserida. O processo educativo acaba por se restringir ao ensino de conteúdos que interessam aos seus formuladores.

A Sustentabilidade, como um dos principais desafios globais do século XXI, está inserida na BNCC como um componente transversal, pontuada como uma competência geral, tratando que a educação deve fornecer ao educando a capacidade de exercer a cidadania, com responsabilidade e comprometimento, respeitando os direitos e os deveres, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade e para a construção de um futuro mais justo e sustentável. Para tanto, destaca como modelo a seguir a *Agenda 2030* para o Desenvolvimento Sustentável (DS) e os 17 ODS que esta preconiza para tal fim (SILVA & LOUREIRO 2019).

Neste sentido, Uchôa, Castro e Sanchez (2017: 1) asseveram que:

(...) a Sustentabilidade é concebida em uma perspectiva utilitarista e pragmática, manifestando-se nas concepções pedagógicas que seguem a mesma lógica, construindo uma ideia de educação que não problematiza a dimensão sociopolítica da crise ambiental, pasteurizando a problemática ambiental.

Na contramão do preconizado pela BNCC, observa-se um significativo avanço em documentos que valorizam e estabelecem diretrizes para uma educação voltada para a Sustentabilidade, principalmente nas noções de Educação Ambiental na Educação Básica e no Ensino Superior. Destaque está na: LDB; Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL 1999); e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL 2012).

Acerca da educação voltada para a Sustentabilidade no Brasil, o Art. 2º das DCNEA institui que:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL 2012: 2).

Ao evidenciar a Educação Ambiental (EA) com caráter formativo, essas Diretrizes apontam para uma formação de caráter ético e social na sua relação com a natureza, configurando-se como elemento indispensável para se pensar a vida em sociedade.

Neste sentido, a PNEA, em seu Art. 1º, igualmente traz uma concepção de práticas sociais-discursivas voltadas à Sustentabilidade.

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

Braga et al. (2021) destacam que a BNCC possui um posicionamento contrário neste tocante, materializando rupturas, retrocessos e avanços conquistados nas últimas décadas. Enquanto Andrade e Piccinini (2017, p. 11), ao tratarem das escolhas políticas para a construção dessa Base, destacam que:

(...) a Educação Ambiental não foi “esquecida” na Base, ou que os temas socioambientais não tenham interesse educativo imediato; pelo contrário, trata-se de escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas, principalmente públicas.

Desse modo, o que se observa, na BNCC, é a opção por ideologias que afastam uma concepção crítica de EA. Conforme escrevem Layrargues e Lima (2011), a concepção naturalista e dicotômica homem/natureza restringem as dimensões sociais, políticas e culturais indissociáveis de sua gênese e dinâmica, haja vista que não incorporam as posições de classe e as diferentes responsabilidades dos atores sociais. A Base reafirma uma ideia de necessidades básicas de aprendizagem, visando disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos. Todavia, ao mesmo tempo em que se promete aprendizagens que lhes são “de direito”, ao delimitar esse rol, restringe-se o direito ao conhecimento em sua globalidade. Conforme expõem Filipe, Silva e Costa (2021), na proposta pedagógica o acesso ao básico para a classe trabalhadora, como instrumento de formação

de mão de obra em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, o que não garante ao educando atingir as suas máximas potencialidades.

Assim, não se pode enxergar, em projetos como a BNCC, diretrizes para a formação de cidadãos para a compreensão da realidade local e regional, e as suas respectivas peculiaridades, uma vez que se recorre a um currículo fundamentado na PC, homogeneizando as diferentes formas de conhecimento, apagando as condições de sua produção, com diferentes níveis de complexidade. Filipe, Silva e Costa (2021: 789-790) destacam, quando analisam a BNCC que:

Ao se reduzir a Educação a um processo de aquisição de competências e de habilidades, por meio de currículos multiculturalistas, tal proposta abjura do objetivo de desenvolvimento das funções psíquicas por meio da aprendizagem do conhecimento científico, artístico e filosófico, pois a ênfase passa a ser no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades, que se constituem numa das dimensões do conhecimento.

Neste sentido, Freitas (2014: 1090-1091) afirma que o Estado deve se comprometer em:

(...) garantir ao aluno o acesso ao básico (...) faz com que tenha remissão da ‘(...) sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho’, ou seja, daqui pra (sic) frente, depende dele.

Institui-se, com a BNCC, uma visão de educação como serviço a ser oferecido pelo Estado em níveis de suficiência, não de excelência. Silva (2018) analisa que as prescrições curriculares oficiais vão demonstrar o apelo à noção de competências como referência para a formação humana, viabilizando uma perspectiva na organização dos currículos de critérios como eficiência e produtividade. Neste sentido, a formação administrada se guia, exclusivamente, por interesses externos aos indivíduos e subordina-se aos definidos pela lógica de mercado.

Além dessas limitações, é importante observar que a competência geral 10 da BNCC, a que trata da Sustentabilidade, é apresentada de maneira genérica e descontextualizada dos conflitos socioambientais reais. Embora o documento declare como objetivo formar estudantes conscientes de seu papel na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, essa competência é pouco desenvolvida nas áreas do conhecimento e nos componentes curriculares, sendo tratada como um elemento acessório, e não estruturante da formação. Isso evidencia uma fragilidade conceitual, pois reduz a Sustentabilidade a um ideal ético-comportamental desprovido

de mediação crítica com a realidade concreta das desigualdades sociais e ecológicas.

Segundo Gadotti (2009), a Sustentabilidade deve ser pensada como um novo paradigma civilizatório e não como um simples ajuste técnico ou comportamental. A proposta de uma Educação para o DS, nesse sentido, implica uma reorientação do currículo para que este contemple, de forma integrada, os aspectos ambientais, sociais, econômicos e éticos da vida em sociedade, promovendo uma verdadeira Ecopedagogia.

A BNCC, ao propor a sustentabilidade de forma dissociada da crítica social e ao manter vínculos com organismos multilaterais e diretrizes globais que reduzem a educação a uma formação para o mercado, contribui para a despolitização do debate sustentável nas escolas. Isso se agrava com a ausência de dispositivos curriculares que articulem as competências gerais com práticas pedagógicas significativas para a transformação social. Assim, como já alertava Freire ([1996] 2022), “(...) ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (...)”, o que leva à dúvida acerca de quais interesses estão representados e quais são silenciados na forma como a BNCC insere ou esvazia o conceito de Sustentabilidade.

Formação crítica para a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável

A crise socioambiental, que se agrava no século XXI, exige uma educação para a Sustentabilidade com abordagem crítica, contextualizada e emancipatória.

Neste cenário, a Ecopedagogia, segundo Gadotti (2009), apresenta-se como uma alternativa ao reducionismo comportamental e tecnicista que permeia tanto a BNCC quanto discursos neoliberais sobre o tema, devendo ser compreendida como um princípio ético-político estruturante do currículo escolar, que busca promover uma nova forma de viver e conviver com a natureza e com os seres humanos. A educação para a Sustentabilidade, neste horizonte, não é um tema pontual, mas um eixo transversal que demanda reorientação dos objetivos pedagógicos, dos conteúdos e das práticas de ensino. Neste sentido, afirma o autor que o conceito de:

(...) de desenvolvimento sustentável, visto de forma crítica, tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a Ecopedagogia (sic). Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”. (GADOTTI 2009: 62-63).

Neste sentido, a Ecopedagogia originou-se na preocupação com o sentido da vida cotidiana. Para tanto, está ligada ao espaço-tempo no qual

se realizam concretamente as relações entre o ser humano e o ambiente, bem como os seres humanos entre si mesmos, trabalhando os aspectos mais amplos da Sustentabilidade. Dá-se, sobretudo, em nível da sensibilidade, muito mais do que no da consciência. A relação homem-natureza é igualmente uma relação que se dá em nível da subconsciência. Por isso, precisa-se de uma ecoformação para torná-la consciente, como também esta necessita da Ecopedagogia (GADOTTI 2009)

Do ponto de vista freireano ([1962] 2022), a Ecopedagogia trabalha como numa alfabetização integrada, pensando-se numa voltada ao brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de conhecimento e reconhecimento da sua realidade, em um trabalho que tenta a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que se alfabetiza. Um processo direto e realmente ligado à democratização da cultura, tendo o homem como protagonista do processo.

Para tanto, a Ecopedagogia promove a problematização da relação sociedade-natureza-economia e não apenas a adoção de comportamentos individuais, assume-se a educação como prática política, capaz de gerar consciência crítica sobre a exploração dos recursos naturais, a desigualdade socioambiental e a lógica do capital. A adoção deste modelo pedagógico convida à construção de saberes situados e colaborativos, em diálogo com as experiências e particularidades locais, assim podendo ser entendida como um movimento social e político (GADOTTI 2009).

Então, quanto mais se problematizam os educandos, como seres no e com o mundo, estes sentir-se-ão mais desafiados, respondendo ao desafio, precisamente porque captam este como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo estático. Dessa forma, a compreensão resultante torna-se crescentemente crítica, por isso, desalienadora. A educação como prática da liberdade é, para Freire ([1987] 2022), uma reflexão como proposta, por ser autêntica, não sendo sobre este homem em abstrações, nem sobre este mundo sem homem, mas sobre homens em suas relações com o mundo, relações estas em que consciência e mundo se dão simultaneamente.

Freire ([1993] 2022) defende ainda que o papel dos seres humanos é negar, contundentemente, a decretação de uma história sem: classes sociais, ideologia, luta, utopia e sonho; o ser humano deve: pensar, atuar, falar, sonhar, amar, odiar, criar e recriar, saber e ignorar, se afirmar e se negar, construir e destruir, é tanto o que herda quanto o que adquire. Busca-se a restauração e conseqüente significação profunda da radicalidade e essa radicalidade do ser o faz se entender para além da singularidade de um ângulo.

Essa perspectiva vai de encontro aos modelos de Sustentabilidade, inspirados, por exemplo, na *Agenda 2030*, que tendem a converter aquela em uma sucessão de metas e indicadores a serem incluídos no currículo, em uma estratégia de reclassificação discursiva que, embora aparente

integridade, descarta as questões estruturais e as injustiças socioambientais.

Silva e Loureiro (2019) salientam que a BNCC, ao incorporar trechos da *Agenda 2030*, acaba por produzir um “sequestro da Educação Ambiental”, vaga e desconectada de seu potencial transformador. A Base substitui a EA crítica por uma abordagem que privilegia a responsabilização individual, alheia aos conflitos de classe, raça e gênero.

Para a Ecopedagogia, a Sustentabilidade, quando tratada como valor universal e abstrato, pode operar como um slogan pedagógico que oculta a necessidade de transformação social. A proposta é, então, resgatar os princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) de maneira integradora, articulando as dimensões ambiental, econômica, social, cultural e ética. Para tanto, aquela pedagogia implica em uma reorientação dos currículos para que incorporem princípios que devem orientar a concepção dos conteúdos a serem estudados (Gadotti, 2009).

Loureiro (2012) alerta que, na BNCC, há tendências utilitaristas na abordagem dos conteúdos acerca da Sustentabilidade com momentos superficiais e desconectados de uma transformação sistêmica. Além disso, Silva e Loureiro (2019), revelam que, na Base, “sustentável” e “sustentabilidade” são mencionados sem contextualizações, ensejando um currículo despolitizado, que elimina a violência socioambiental e naturaliza os mecanismos do capital.

Quando se analisam os objetivos descritos na BNCC, estes se contradizem ao prometerem o preparo de educandos criticamente, em destaque:

... a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL 2018: 7).

E, ao mesmo tempo, dispor sobre o desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos às práticas sociais de amenização/gerenciamento de conflito, visando a perpetuação desta realidade opressora. Nesta seara, destaca-se o seguinte trecho:

Decorre disso (sic) a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa (sic), direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional. (BRASIL 2018: 11).

Fomenta-se ainda, dentro da Base, o desenvolvimento de personalidades individualistas, flexíveis, resilientes e competitivas, ao mesmo tempo que se fala de estudantes autônomos e determinados. Na BNCC, é necessário examinar não apenas a possibilidade de inovações

cidadãs no currículo, mas o diálogo direto dos conteúdos com a realidade dos educandos. Destaca-se o pensamento de Mészáros (2008) quando indica que as instituições de ensino formal, ao romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, é um milagre monumental, por isso, as soluções não podem ser puramente formais, mas sim essenciais.

Ao examinar estes objetivos dispostos, é necessário destacar o pensamento de Freire ([1993] 2022) quando dispõe que a prática educativa é uma dimensão necessária da ação social, como uma prática produtiva, cultural e religiosa. Neste sentido, não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida e apolítica, como já salientado.

Como alternativa, a Ecopedagogia propõe formas de ação educativa que dialogam com os territórios e saberes locais, reconhecendo a pluralidade cultural e os saberes tradicionais através de um enfrentamento da lógica da acumulação e da exploração, motivando reflexões e intervenções coletivas. Para tanto, aquela integraliza diversas áreas do conhecimento, rompendo com a segmentação disciplinar clássica.

Considerações finais

Nota-se que a reflexão, proposta neste artigo, permite evidenciar as limitações e contradições da BNCC no que diz respeito à formação para a Sustentabilidade. Embora a Base, em sua competência geral 10, mencione o compromisso com a cidadania, a responsabilidade social e a sustentabilidade, observa-se que tal abordagem se apresenta de forma genérica, abstrata e despolitizada, distante das práticas pedagógicas transformadoras que a realidade contemporânea exige.

No contexto de uma sociedade marcada por desigualdades estruturais, aprofundadas pela crise ecológica, a adoção de uma Sustentabilidade pautada em indicadores e metas globais, como os ODS da Agenda 2030, sem a devida problematização crítica, contribui para uma compreensão tecnicista e utilitarista do conceito.

Ao ignorar as dimensões éticas, culturais e políticas inerentes à Sustentabilidade, a BNCC restringe sua potência transformadora, subordinando-a a uma lógica de competências e habilidades alinhadas ao mercado e aos interesses do capital.

Salienta-se ainda que, embora existam dispositivos legais e normativos mais avançados em relação à Educação Ambiental, a BNCC representa um retrocesso ao não incorporar, de forma clara e estruturante, tais referências em sua proposta pedagógica, conduzindo a um enfraquecimento do compromisso com a formação integral e crítica dos educandos, em favor de uma aprendizagem funcional e minimalista voltada à manutenção de uma ordem social excludente.

Nesse cenário, urge resgatar a perspectiva freireana de Educação, que compreende o ato de educar como prática de liberdade, como processo

de construção da autonomia, da consciência crítica e do compromisso com a transformação do mundo.

A Ecopedagogia, oferece uma alternativa consistente e radicalmente ética para pensar uma educação voltada à Sustentabilidade em sua dimensão plena, a qual inclui o cuidado com o ambiente, mas também com as relações humanas, a justiça social e os modos de vida dos povos tradicionais e periféricos.

A escola, portanto, deve ser compreendida como um território de resistência e de enfrentamento das narrativas hegemônicas que reduzem a educação a uma mercadoria. Para tanto, é preciso fortalecer o protagonismo docente, investir em políticas de formação continuada sensíveis às realidades locais, promover uma escuta ativa das comunidades escolares e estimular projetos pedagógicos integradores, que coloquem os estudantes em contato direto com os problemas reais de seus territórios, por meio de práticas investigativas, interdisciplinares e emancipatórias.

A Sustentabilidade, crítica e transformadora, só será possível se for articulada à luta por justiça social, por democracia substantiva e por equidade educacional. Isso exige, mais do que diretrizes e documentos oficiais, vontade política, mobilização social e compromisso ético-pedagógico com os que historicamente têm sido silenciados e excluídos. Cabe à escola, neste contexto, formar essas pessoas: conscientes, críticas, solidárias e capazes de sustentar, com suas escolhas e ações, bem como construir um outro mundo possível, um mais justo, sustentável e coletivo.

Referências

AGUIAR, M.Â.S. (2018). “Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular”. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez: 71-94.

ANDRADE, M.C.P. de & PICCININI, C.L.(2017). Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. In: *ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EPEA)*, 9, Juiz de Fora, MG. Anais... Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora: 1-13.

Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 9/06/2025.

BRAGA, J.C.P. et al. (2021). “A base nacional comum curricular — BNCC: uma discussão sobre educação ambiental e sustentabilidade”, *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 3: 31242—31251. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27142>. Acesso em: 9/06/2025.

BRANDÃO, H.H.N.(2002). *Introdução à análise do discurso*. 8. ed. Campinas, SP: Unicamp (Coleção Pesquisas).

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* (2018) Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Acesso em: 28/04/2023.

_____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* [Constituição (1988)]. Brasília: Senado Federal. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Acesso em: 8/04/2025.

_____. (2023). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Conteúdo: Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961). 7. ed. Brasília: Senado Federal, *Coordenação de Edições Técnicas*. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/642419>.

Acesso em: 8/04/2025.

_____. (1999). *Política Nacional de Educação Ambiental*, Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. *Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

Acesso em: 8/04/2025.

_____. (2012). Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10955-pcp014-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192

Acesso em: 8/04/2025.

FILIPPE, F.A.; SILVA, D.S. & COSTA, Áurea de Carvalho (2021). “Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112:783-803, jul./set. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>

Acesso em: 8/04/2025.

FREIRE, P. (2022). *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1962].

_____. (2022). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [1996].

_____. (2022). *Pedagogia do oprimido* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1987].

_____. (2022). *Política e educação*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1993].

FREITAS, L.C. (2014). “Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola”. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 35, n. 129: 1085-1114, out./dez. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>
Acesso em: 9/06/2025.

GADOTTI, M. (2009). *Educação e Sustentabilidade: uma introdução à pedagogia do desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GOODSON, I.F. (2018). *Currículo: teoria e história*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

HAGE, S.A. ; SENA, I.P.F.S (2021). “Direito à educação na pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da BNCC”. *Espaço do currículo*, v. 14, n. 2: 1-14. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/58060>
Acesso em: 8/04/2025.

LAYRARGUES, P.P. & LIMA, G.F.C. (2011). “Mapeando as macrotendências político pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil”. In: *ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 6. Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: s. ed. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266595245_MAPEANDO_AS_MACRO-TENDENCIAS_POLITICO-PEDAGOGICAS_DA_EDUCACAO_AMBIENTAL_CONTEMPORANEA_NO_BRASIL
Acesso em: 8/04/2025.

LEONARD, A. (2011). *A história das coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos*. Rio de Janeiro: Zahar.

LOUREIRO, C.F.B. (2012). *Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez.

MATIAS, E.F.P. (2014). *A humanidade contra as cordas: a luta da sociedade global pela sustentabilidade*. São Paulo: Paz e Terra.

MÉSZÁROS, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T. (2013). “Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução”. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez: 13-47.

PEREIRA, E.W. & TEIXEIRA, Z.A (2018). A LDB e os Novos Contornos da Educação Básica. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez: 181-206.

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto.

SACRISTÁN, J.G. (2013). *O que significa currículo?: saberes e incertezas sobre o currículo*. [e-book]. São Paulo: Penso.

SAVIANI, D. (1991). *Escola e democracia*. 25. ed. São Paulo: Cortez.

SEVERINO, A.J (2018). “Por uma aproximação filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania”. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. São Paulo: Cortez: 47-70.

SILVA, M.R. (2018). “A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34: 1-15. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf>
Acesso em: 9/06/2025.

SILVA, S.N. & LOUREIRO, C.F.B. (2019). “O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030”. In: *ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 12, Natal. Anais... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.
Disponível em:
<https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf>
Acesso em: 9/06/2025.

UCHÔA, R.; CASTRO, L. & SÁNCHEZ, C. (2018). “Análise da década da Educação para o desenvolvimento sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire”. *Educação ambiental*, v. 13, n. 2: 340—350. Disponível em:
<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2478>
Acesso em: 9/06/2025.

Sobre as autoras

Raquel Serra Rebouças Advogada. Aluna especial do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidades da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Mestra no Programa de Pós-graduação em Direito, Governança e Políticas Públicas (PPGDGPP) pela Universidade Salvador (UNIFACS), corpus de pesquisa em Educação Emancipatória. Especialização em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Bacharelado em Direito pela Universidade Salvador (UNIFACS). Inscrita na OAB-BA, Membro da Comissão Especial de Direito Educacional da OAB-BA no ano de 2024. Membro associado da Associação Brasileira de Direito Educacional (ABRADE), seccional Bahia. Sócia da empresa Meninas do Licuri - ESG, Sustentabilidade e Comunicação.

Marta Cardoso de Andrade é Relações Públicas e Linguista, Professora Universitária, Pesquisadora e Líder de Pesquisa do CNPq, bem como é Consultora em Comunicação e Transparência Empresarial; Pós-Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa; Doutora e Mestra em Letras, com corpus de pesquisa na área da Comunicação Organizacional, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Especialista em Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e em Gramática e Texto da Língua Portuguesa pela Universidade Salvador (UNIFACS); Bacharel em Comunicação Social pela UNIFACS e Licenciada Plena em Língua Portuguesa pela UNEB; associada da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação Organizacional (ABRAPCORP) e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN); líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Desenvolvimento e Discurso (Com2D), vinculado ao CNPq; possui mais de 20 anos de atuação nos setores da Comunicação Empresarial e da Educação; sua experiência profissional inclui consultoria e assessoria em projetos de comunicação para médias empresas; estratégias de relacionamento com os públicos; e avaliação de projetos de comunicação para organizações de grande porte, a exemplo da Petrobras. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito, Governança e Políticas Públicas e dos cursos da área de Comunicação da UNIFACS; palestrante em congressos, nacionais e internacionais, com temas referentes à sua área de atuação; e pesquisadora de assuntos voltados para a Comunicação e Discursos Organizacionais; Governança e Transparência Corporativa; e Sustentabilidade Empresarial. Foi também: Chefe de Departamento de Imprensa e Informação e Professora (concursada) Adjunta da Universidade do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA); Diretora de Negócios e Líder da área de Comunicação e Transparência Empresarial da Oficina

de Empresas - Governança e Gestão; Revisora de textos de editoras e Instituições de Ensino Superior (IES); Facilitadora de cursos corporativos; bem como esteve na coordenação e/ou docência de cursos superiores nas seguintes IES: UFBA, Universidade Católica do Salvador (UCSal), Faculdade Ruy Barbosa, Faculdade Área1 e Faculdade Regional da Bahia (UNIRB).