



Tecendo reflexões sobre a Educação Ambiental no Currículo de Sergipe

Weaving reflections on Environmental Education in the Sergipe Curriculum

Luanne Michella Bispo Nascimento

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC)
Aracaju/SE-Brasil

Resumo

A concepção socioconstrucionista do currículo nos leva a crer que o dispositivo curricular pode se constituir enquanto meio para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica (EAC). Nessa direção, o presente trabalho intencionou analisar quais concepções de EA estão presentes na etapa de Ensino Fundamental (EF) do Currículo de Sergipe (CS). Para tanto, valeu-se da etnopesquisa crítica para realizar o interpretativismo do texto curricular sergipano. As averiguações curriculares revelaram não haver noção explícita acerca da EA no CS, muito embora se faça subjacente a todo o dispositivo uma visão ligada à macrotendência conservacionista. Mediante o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, o caminho esperado pelo CS para a comunidade discente sergipana é o do melhoramento da proficiência nos exames de avaliação e do ingresso no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Concepção bloominiana; Educação Ambiental Crítica; Educação Neoliberal.

Abstract

The socioconstructionist conception of the curriculum leads us to believe that the curricular device can be constituted as a means for the development of Critical Environmental Education (CEA). In this sense, this study intended to analyze which conceptions of EE are present in the Elementary Education (EF) stage of the Sergipe Curriculum (CS). To this end, I used critical ethno research to perform the interpretativism of the Sergipe curricular text. The curricular investigations revealed that there is no explicit notion about EE in the CS, although a vision linked to the conservationist macro-trend is underlying the entire device. Through the development of certain skills and abilities, the path expected by the CS for the Sergipe student community is to improve proficiency in assessment exams and entry into the job market.

Keywords: Bloominian conception; Critical Environmental Education; Neoliberal Education.

Introdução

Partindo da prerrogativa de que o currículo configura um importante componente das práticas docentes, trabalharei com sua concepção socioconstrucionista, pois é um documento oriundo de um processo socialmente construído por meio de distintas interações sociais provenientes dos diversos atores envolvidos, conflitantes ou não (Macedo, 2012). Isso porque, de acordo com o autor, o dispositivo curricular resulta da prática coletiva institucional e social, reverberando nos saberes e fazeres escolares.

Seguindo essa ideia, na busca da formação cidadã consciente e em prol de enfrentamentos aos desafios da realidade socioambiental escolar, o currículo pode se constituir enquanto meio para o desenvolvimento da Educação Ambiental Crítica (EAC), uma vez que é construído com uma intencionalidade político-pedagógica voltada à transformação socioambiental e à formação de educandos autônomos, conscientes e atuantes. No entanto, em uma dimensão diametralmente oposta, uma concepção curricular associada à educação neoliberal pode reforçar uma formação tecnicista, mecânica e efficientista, contribuindo para a acriticidade, bem como para a ausência de autonomia e de protagonismo (Nascimento, 2023).

Com base nessas possibilidades de perspectivas curriculares, o presente trabalho intencionou analisar quais concepções de Educação Ambiental (EA) estão presentes na etapa de Ensino Fundamental (EF) do Currículo de Sergipe (CS). Tal objetivo justifica-se pela influência que as normativas curriculares podem exercer no trabalho docente, podendo dificultar ou facilitar a formação para a compreensão da complexidade socioambiental societária, necessária para o desenvolvimento da EAC.

Para atingir esses propósitos, me vali de uma pesquisa documental com inspirações na etnopesquisa crítica, que é “um modo intercrítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional” (Macedo, 2006 p. 10) e que “emerge como distinção a partir de um modo de pesquisar em que a perspectiva e a inspiração teórica da etnometodologia são realçadas enquanto teoria do social” (Macedo, 2012, p. 87). Dessa forma, estive interessada em descobrir o ponto de vista primário subjacente ao documento curricular. Por isso, utilizei o interpretativismo, pois interpretei os significados explícitos ou implícitos não somente no texto curricular, mas no processo sócio-histórico e nas disputas de poder que resultaram na implementação do CS.

Seguindo o caminho metodológico da entnopesquisa crítica de Macedo (2006; 2012), a análise documental se subdividiu em seis fases. A primeira consistiu nas transcrições das descrições, por meio de uma contínua leitura e da releitura atenta e detalhada das informações. Dessa minuciosa análise, na saturação dos dados, emergiram eixos guiados pelo objetivo do trabalho. A segunda fase envolveu a saturação de dados, que consistiu no exercício de questionamentos a respeito da relevância dos dados. A terceira fase foi a redução fenomenológica, etapa mais importante da investigação, porque nela os fenômenos foram descritos.

Nesse caminhar, examinei, de maneira contextualizada, as conjecturas sociopolíticas e históricas dos eventos de implementação curricular sergipana, sem a busca por verdades absolutas dos processos. Por meio do conjunto de asserções advindas da redução das descrições feitas na chegada da consciência experiencial, cheguei à quarta fase da análise de dados, chamada de Unidades de Significado. Estas envolveram os agrupamentos analíticos presentes no CS e nos documentos reunidos, que envolviam palavras, frases, sentenças ou trechos de texto.

Já na quinta etapa, obtive a síntese das unidades significativas da fase anterior, as quais vieram “das várias fontes de informações e dos vários sujeitos da investigação” (Macedo, 2006, p. 137). Esse movimento precisou ser minucioso e repetitivo a fim de evitar correlacionamentos iníquos ou reducionistas. Por último, a sexta etapa consistiu no reagrupamento das informações, que foram seccionadas para formar as categorias analíticas – chamadas de noções subsunçoras, a saber: Paradigma positivista, Educação neoliberal, Preservacionismo, Armadilhas paradigmáticas e Pedagogia das competências.

Desse modo, primeiramente foram resenhados criticamente a apresentação, da página 11 a 21, a introdução do documento, da página 22 a 33, em especial os oito princípios norteadores do Currículo, bem como suas competências gerais à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A seguir, foram analisadas as concepções de Educação Ambiental do texto do Ensino Fundamental, da página 107 a 666. As resenhas embasaram o caminho analítico descrito anteriormente.

Antes de seguirmos com as elucubrações provenientes das análises, passaremos à compreensão de como está estruturada a etapa do Ensino Fundamental do CS, bem como das inflexões resultantes do percurso analítico.

Os organizadores curriculares do ensino fundamental do Currículo de Sergipe

A estrutura do atual currículo sergipano é bastante diferente da do Referencial Curricular de Sergipe anterior, que vigorou de 2013 a 2019 na etapa do Ensino Fundamental. Dentre as várias inovações, a ideia de conteúdo, instituída pelo antigo documento balizador, foi substituída pela concepção de objetos de conhecimento, que, além dos aspectos conteudistas, abarcam os aspectos conceituais e processuais (Sergipe, 2018).

Outra novidade do CS é o desdobramento dos objetos de conhecimento em “ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO”, em que são trazidos exemplos para os educadores de atividades práticas. Não obstante a pretensão de facilitar o trabalho docente por meio das exemplificações, é preciso se ater às armadilhas travestidas de boas intenções para que as práticas docentes não se engessem, o que, de acordo com Candau (2014), provoca homogeneizações, tornando-se excludentes.

Ademais, uma das atualizações curriculares é referente ao “ORGANIZADOR CURRICULAR” (OC), nome dado em substituição às disciplinas que reúnem as Unidades Temáticas, seus objetos de conhecimento, a especificação dos objetos de conhecimento e as habilidades. No CS, os OCs estão dispostos conforme a descrição do Quadro 1 e serão analisados a seguir:

Quadro 1 – Organizadores Curriculares do EF do Currículo de Sergipe

ORGANIZADOR CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL				
LINGUAGENS				
Arte	Ed. Física	L. Portuguesa	L. Inglesa	L. Espanhola
MATEMÁTICA				
Matemática				
CIÊNCIAS DA NATUREZA				
Ciências				
CIÊNCIAS HUMANAS				
Geografia			História	
ENSINO RELIGIOSO				
Ensino Religioso				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No OC de Língua Portuguesa, foi possível inferir um comedimento da percepção de corporeidade, havendo subtrações das compreensões simbólica e histórica de corpo. Destarte, a generalização conceitual adotada no CS denota um esvaziamento da abordagem, que acaba suscitando um processo discursivo homogeneizador dos aspectos individuais dos educandos. Dessa forma, de acordo com Pinheiro e Carvalho (2017), ao se escantear as

individualidades, é desperdiçado o potencial da singularidade, a qual poderia ser aludida como resistência – caminho contrário ao que está hegemonicamente posto.

Ausente na BNCC, o OC de Língua Espanhola aparece no CS, o que é um ponto positivo. O ensino de língua estrangeira é apontado no documento sergipano como algo a ser realizado em atendimento às premências do século atual, bem como “para o desenvolvimento das competências necessárias para estes novos tempos” (Sergipe, 2018, p. 41). Em contrapartida, as práticas corriqueiras e os usos de expressões derivadas da Língua Inglesa prevalentes no CS revelam uma superioridade desta em relação àquela, tradicionalmente subalternizada (Candau, 2014).

Ainda nessa seção, o texto curricular sergipano sinaliza que a aprendizagem deve estar pautada em sete princípios, quais sejam: 1. aprendizagem ubíqua; 2. produção ativa do conhecimento; 3. significados multimodais; 4. retroalimentação recursiva; 5. inteligência colaborativa; 6. metacognição; 7. aprendizagem diferenciada (Sergipe, 2018).

Contudo, essas acepções desconsideram os problemas crônicos da educação brasileira e, por sua vez, sergipana. As defesas em relação à aprendizagem do educando ocorrer em qualquer lugar, a qualquer hora e de qualquer forma no CS denotam um desconhecimento sobre a falta de infraestrutura da maioria das escolas e acerca das deficiências cognitivas e de aprendizagem discentes. Somado a isso, temos as problemáticas socioeconômicas e a desestruturação familiar, que reverberam direta e indiretamente no cotidiano escolar, entre tantos outros aspectos que impossibilitam essa ubiquidade e acabam não sendo problematizados na estrutura curricular.

Ainda em relação aos Organizadores Curriculares, é preciso chamar atenção para a organização realizada em Educação Física, que tem sua estrutura dividida da seguinte forma: 1º ciclo – 1º e 2º anos; 2º ciclo – 3º ao 5º ano; 3º ciclo – 6º e 7º anos; e 4º ciclo – 8º e 9º anos. O texto introdutório do CS não explica o motivo de tal seccionamento, mas afirma que “as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar” (Sergipe, 2018, p. 205).

À vista disso, o CS – ao não se apoiar em concepções ético-políticas e procedimentos didáticos intrínsecos – acaba perdendo a oportunidade de propiciar uma Educação Física cultural, aquela que

[...] em vez de esconder as desigualdades a fim de não serem percebidas, proporciona o conflito e concebe espaço para que os estudantes expressem e investiguem os sentimentos e manifestações que surgem nos períodos de divergência. O princípio do trabalho pedagógico é a prática corporal contextualizada, isto é, a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas (Oechsler; Lamar; Tormena, 2023).

Apesar de ter eixos divididos segundo o que é mensurado pelos autores, as habilidades propostas não contextualizam socioambientalmente as atividades a serem desenvolvidas. O problema maior é quando a conjunção escolar que prevalece é aquela em que a fome, a miséria, a violência, os problemas infraestruturais, entre tantos outros, tornam-se imperativos e impedem qualquer prática pedagógica “aventuresca”. O imbróglio se complica ainda mais quando se tenta tratar de diversidades e pluridimensionalidades inerentes às corporeidades através de seccionamentos e códigos alfanuméricos, em que se espera que todo mundo seja capaz de aprender naquela determinada idade/série (Sergipe, 2018).

Por meio da concepção bloominiana, entende-se que o CS traz uma hierarquização das habilidades nos domínios cognitivo e afetivo do educando para que ele possa, considerando a evolução etária, “adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível” (Sergipe, 2018, p. 447); para isso, precisa ter “dominado e adquirido as habilidades do nível anterior que deverão ser úteis e significativas” (Sergipe, 2018, p. 447).

Um exemplo claro dessa situação é a tentativa de incluir conteúdos relacionados às áreas de Geociências, Física e Química nos Anos Iniciais da área de Ciências da Natureza, o que ocorre, contudo, de forma confusa e fragmentada. Diante do elevado nível de abstração desses conteúdos, bem como da falta de infraestrutura e da imaturidade discente, a antecipação de temas relativos ao átomo, por exemplo, pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, não alcançando os resultados esperados (Corrêa e Morgado, 2020).

Partindo da estrutura bloominiana, todos os OCs estabelecem metas de aprendizagem para cada nível de ensino e para cada série por intermédio de um sistema de codificação alfanumérico, desconsiderando todas as diferentes formas de aprendizado e suas deficiências (Sipavicius; Sessa, 2019). Essas estimativas, não por acaso,

[...] estão diretamente relacionadas aos indicadores dos diferentes instrumentos de avaliação nacional (Saeb, Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização e Prova Brasil). Portanto, apenas o conteúdo definido na BNCC será avaliado e o conteúdo da diversidade será desprezado, pois não é possível avaliá-lo nacionalmente. Logo, não é difícil prever que apenas o conteúdo da BNCC será

priorizado no interior da escola (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe [SINTESE], 2018, p. 11).

Isso acaba reverberando em homogeneizações das práticas pedagógicas, as quais, para atender às demandas dos exames avaliativos, vão escanteando cada vez mais a diversidade dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a parte diversificada tenderá a não ser cobrada nas avaliações.

Dessa forma, por mais que Sergipe trate a Educação como política de Estado e tenha injetado milhões de reais na área nos últimos quatro anos, os investimentos não são capazes de subsidiar uma mudança no sistema de ensino que seja pertinente às necessidades e idiosincrasias da comunidade sergipana. Fazemos essa inferência devido a análise crítica do CS nos evidenciar a invisibilização da diversidade socioeconômica, cultural e ambiental nas habilidades e competências propostas (Nascimento *et al.*, 2022, p. 5).

Depois do processo de elaboração aligeirado que durou pouco mais de cinco meses, é possível afirmar que a proposta curricular sergipana não reflete a realidade das escolas do estado por intencionar atender primordialmente aos propósitos da educação neoliberal (Nascimento *et al.*, 2025). Isso porque coloca-se a serviço do Estado, que, por sua vez, caminha pelas estradas do neoliberalismo, visto que é

[...] um projeto hegemônico. Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (Gentili, 1995, p. 192).

Nesse intento, a educação neoliberal pode ser compreendida como um projeto político-ideológico que subordina os sistemas educacionais à lógica do mercado, redefinindo o papel do Estado, da escola, do educador, do educando, das relações de ensino-aprendizagem e do próprio conhecimento. No contexto do neoliberalismo, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como um direito social e passa a ser tratada como um serviço, orientado por critérios de eficiência, produtividade, competitividade e meritocracia (Saviani, 2014).

Destarte, é possível concluir que a educação neoliberal consiste na aplicação de formas de dominação instituídas pela lógica hegemônica do capitalismo (Saviani, 2014). Nesse contexto, torna-se necessário resistir e construir caminhos contra-hegemônicos. No entanto,

as normativas curriculares impostas pelo CS podem obstaculizar esse direcionamento, dificultando o desenvolvimento da EAC. Assim, com o intuito de compreender se o dispositivo curricular sergipano pode colaborar ou limitar as práticas pedagógicas orientadas para a EAC, proceder-se-á à análise das concepções de EA presentes no CS.

A educação ambiental no Currículo de Sergipe

As discussões que se seguem são provenientes das análises realizadas a respeito das concepções de Educação Ambiental Crítica (EAC) do Ensino Fundamental (EF) do Currículo de Sergipe (CS). Esses debates se fizeram necessários devido à tentativa de combater a perversidade atribuída ao saber curricular, que exclui todos aqueles fora da hegemonia societária, e de orientar caminhos para incluir na cena curricular as vozes e ações dos atores comumente invisibilizados (Macedo, 2012).

Dessa forma, partindo da concepção socioconstrucionista de currículo proposta por Macedo (2012), o CS é compreendido como um documento permeado por disputas e conflitos, o que exige uma análise que vá além da mera identificação das concepções de EA. Assim, buscou-se, nos textos analisados, identificar indícios — ainda que implícitos — de debates e lutas iniciados no contexto de elaboração da BNCC, uma vez que o documento sergipano também é fruto desse decurso, encontrando-se entremeado por retrocessos, invisibilizações e silenciamentos.

Malgrado a BNCC apontar a EA como uma das temáticas a serem contempladas nas habilidades dos componentes curriculares (Brasil, 2017), em toda a extensão do texto curricular sergipano não há concepção¹ explícita sobre EA. A única menção à temática aparece no trecho que faz referência à necessidade de inserir legislações complementares basilares para a construção da proposta do CS, as quais precisam ser incorporadas às propostas pedagógicas, por se tratar de um dos temas contemporâneos que afetam localmente a vida humana (Sergipe, 2018).

Assim, apesar de a BNCC incumbir o sistema de ensino de contemplar temáticas relacionadas ao desenvolvimento da EA em suas produções curriculares, o CS não evidencia, em nenhuma parte do seu texto, as habilidades ou as competências a serem desenvolvidas acerca disso. Ademais, o CS traz enfoques sobre a preservação do meio ambiente físico, desconsiderando os aspectos socioculturais salutarres para o desenvolvimento do conhecimento socialmente significativo.

Nesse caminho, é preciso que não esqueçamos o contexto sócio-histórico da elaboração e da implementação curricular sergipana para entender quais lutas e solapamentos também foram trazidos da BNCC. De acordo com Sipavicius e Sessa (2019), um dos principais entraves herdados pelos currículos foi o proclamado pela bancada evangélica. As questões de gênero, suprimidas na BNCC, também não tiveram lugar no documento sergipano. Conteúdos relacionados à anatomia do corpo humano e à sexualidade sumiram completamente dos objetos do conhecimento. “Por exemplo, conhecimentos voltados para a Botânica e a Zoologia foram praticamente apagados do documento, assim como o ensino de conteúdos ligados ao estudo do Corpo Humano foi proposto de maneira ainda mais fragmentada” (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 3).

A respeito de conteúdos relacionados ao corpo humano, apenas são apresentados os sistemas nervoso, locomotor e reprodutivo, de forma desconectada dos demais sistemas do organismo. A segmentação e a instrumentalização do corpo trazem uma visão mecânica que representa um retrocesso, seja no campo biológico, educacional ou ambiental (Piccinini; Andrade, 2018). Foram retiradas as expressões “diferenças de gênero”, “étnica” e “orientação sexual”, evidenciando assim uma concordância com o movimento Escola Sem Partido (SINTESE, 2018).

Para além desses retrocessos, há uma grande ênfase na necessidade de competências relacionadas à solução de problemáticas corriqueiras. De acordo com Rodrigues et al. (2021), isso acaba restringindo o aprendizado dos aspectos ligados às questões culturais, históricas, filosóficas e sociológicas, bem como impede a construção do conhecimento crítico e reflexivo – tão necessária para a EAC.

Embora não haja menção explícita à concepção de EA, foi possível inferir a preponderância da Educação Ambiental Pragmática (Layrargues; Lima, 2014), tendo em vista que as proposições curriculares sergipanas se alinham à lógica neoliberal. Isso porque o texto curricular incorpora preceitos comportamentalistas e individualistas, desconsiderando, desse modo, os efeitos deletérios da produção e do consumo da sociedade sobre o meio ambiente.

Ainda no que concerne à temática da EA, a sétima competência geral do CS, relacionada à capacidade de argumentação, retrata a necessidade da promoção da consciência ambiental:

Tecendo reflexões sobre a Educação Ambiental no Currículo de Sergipe

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Sergipe, 2018, p. 22).

De acordo com o documento, espera-se que, por meio do desenvolvimento dessa competência, os educandos possam idealizar seus pontos de vista e suas decisões, defendendo-os e negociando-os alicerçados na conscientização de um consumo responsável e ético (Sergipe, 2018). No entanto, essa visão ingênua de consciência socioambiental não assume o desafio de desencadear no educando a tomada de decisões sobre o ambiente em crescente degradação, o que deteriora a qualidade de vida individual e coletiva (Jacobi; Tristão; Franco, 2009).

Ainda que o texto curricular sergipano traga, em algumas de suas passagens, menções ao meio ambiente ou à natureza, os sentidos atribuídos às proposições limitam-se ao espaço físico. Dessa forma, conclui-se que o panorama educacional sergipano, pautado em habilidades e competências e suscitado pelo documento, não se alia à EAC, visto que desconsidera as multidimensionalidades societárias e a necessidade de mobilização social em prol da transformação da realidade vivida (Layrargues; Lima, 2014).

Ademais, a detenção de conhecimentos científicos é colocada pelo CS como a salvação da crise socioambiental que vivenciamos, como se saber direitos e deveres, consumir responsabilmente e ter consciência socioambiental fossem instâncias a serem alcançadas como num “passe de mágica” e que trariam resolução para a crise socioambiental que vivenciamos. Longe do ilusionismo provocado pelas belas firulas textuais, o CS não viabiliza a inserção eficaz da dimensão ambiental, o que, segundo Araújo (2004), far-se-ia relevante em qualquer dispositivo curricular para suscitar a compreensão da complexidade inerente aos problemas socioambientais.

Embora o CS traga princípios como sustentabilidade, criticidade, autonomia e respeito à diferença – basilares para o desenvolvimento da EAC –, eles estão longe de subsidiar o que Araújo (2004) chama de uma nova referência ética necessária a ser desenvolvida pelo ser humano. Por meio dela, seria possível inter-relacionar as questões socioambientais e a interdisciplinaridade, possibilitando uma prática pedagógica que reelaborasse o conhecimento ambiental e desenvolvesse valores éticos.

Apesar de nenhuma competência, habilidade, unidade temática ou objeto do conhecimento contemplar a EAC, a escola não pode se eximir da necessidade de trabalhar com essa perspectiva para desenvolver a reflexividade, a criticidade e o protagonismo discentes (Nascimento, 2023). Isso em função de as ações de EA dentro do prisma crítico poderem proporcionar à comunidade escolar a possibilidade de adquirir conhecimentos, valores e atitudes necessários para proteger e melhorar o meio natural em que ela vive, desenvolvendo uma nova concepção sobre o respeito ao meio ambiente (Layrargues, 2018).

Além disso, podem fornecer subsídios para uma mudança cultural pautada em uma ética ecológica e promover mudanças sociais que empoderem os indivíduos em condições de vulnerabilidade.

[...] Por essa perspectiva complexa, torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera da vida privada (Layrargues; Lima, 2014, p. 33).

Sendo assim, analisando politicamente a explícita ausência de temáticas relacionadas à Educação Ambiental não somente nos excertos analisados, mas em todo o dispositivo curricular, foi possível inferir a evidência do caráter positivista subjacente à noção de meio ambiente, acentuando as dicotomias e o antropocentrismo. Com isso, dogmas positivistas ultrapassados são resgatados pela exaltação ao letramento científico e às proposituras de investigações para os educandos (Corrêa; Morgado, 2020).

Diante do exposto, essas carências e esses retrocessos apontam para a necessidade de suplantarmos o tradicional e ultrapassado conceito de ambiente em busca de uma reparadigmatização educacional que leve à fundação de uma nova racionalidade ambiental (Leff, 2006). Infelizmente, o artefato curricular sergipano não colabora para que as práticas docentes sejam construídas nesse caminho. Para além disso, esse absenteísmo concepcional acerca da EA nos leva a uma importante indagação: afinal, o que trazem os OCs para a etapa do Ensino Fundamental do CS?

Em meio às ausências do texto curricular sergipano, as quais acabam coibindo o estímulo a práticas docentes que subsidiem a EAC enquanto projeto educacional (Nascimento, 2023), podemos nos guiar pelas discussões, feitas a seguir, acerca das

conotações percebidas pelas nuances subliminares do CS, em busca de caminhos subversivos e de resistência.

Conotações a partir da ausência da educação ambiental crítica no Currículo de Sergipe

Para além das ausências anteriormente relatadas, debateremos agora as emergências analíticas do CS. Do movimento de compor as Unidades de Significado emergiu o “protagonismo juvenil” na noção subsunçora “Armadilhas paradigmáticasⁱⁱ”, devido à sua constante presença nas habilidades do CS. Embora seja um aspecto relevante para a EAC, não foi identificada uma profundidade conceitual nas proposituras curriculares, pois, ao entendermos as nuances e os conflitos por trás de todo o processo de construção e implementação curricular, é possível perceber um

[...] discurso centrado na necessidade de eficiência do sistema educacional público, o que legitima perspectivas centradas na uniformização e no controle. Perde espaço o discurso em defesa de uma educação para todos como instrumento para superar desigualdades sociais com grande investimento público (Franco; Munford, 2018, p. 159).

Partindo dessa premissa, a melhoria da qualidade educacional se torna dependente do controle homogêneo instituído pelos dispositivos curriculares para atender às demandas de exames de avaliação, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunosⁱⁱⁱ (PISA), em detrimento do protagonismo do educando (Corrêa; Morgado, 2020). Os índices brasileiros nesse programa de avaliação estão estagnados há mais de uma década, não havendo progressos significativos no estado de Sergipe (INEP, 2018).

Dessa maneira, o artefato curricular sergipano aponta como uma das metas prementes a serem alcançadas, o melhoramento desses índices por meio do asseguramento dos direitos de aprendizagem essenciais para toda a comunidade educacional sergipana (Sergipe, 2018). É desperdiçado, assim, o potencial que o protagonismo juvenil emancipador poderia ter nas aprendizagens e nos projetos de vida discentes. Mas deveria ser essa a maior preocupação da educação integral suscitada pelo CS?

[...] Isso acaba homogeneizando os currículos dos países com a intenção de serem aptos a realizar as avaliações internacionais como o PISA. Ao homogeneizar, silencia discursos distintos e acaba sendo oposto ao próprio sentido de ensino investigativo (Sipavicius; Sessa, 2019, p. 7).

Outrossim, ainda de acordo com os autores, na busca incessante por melhoramento na proficiência em avaliações, há um reforço eurocentrista que supervaloriza os conteúdos

ao norte. Estes comumente “norteiam os educandos para o sucesso”, incorrendo em invisibilizações dos lugares de fala e supressões das diversidades e identidades sergipanas.

Dessa maneira, devido a esse caráter eurocêntrico subliminarmente incorporado a todo o dispositivo curricular, a integralidade educacional do educando, principal escopo trazido pelo texto da BNCC (Franco; Munford, 2018), e por sua vez do CS, é considerada por mim como uma pseudopreocupação. Isso porque a ideia de habilidades e competências compactua com a promoção de diretrizes acerca do que os educandos devem saber e fazer somente, desconsiderando a multidimensionalidade necessária para a formação do educando emancipado e autônomo.

Diferentemente do trazido pelo texto oficial, a concepção de educação integral, cunhada inicialmente pelos escola-novistas como Dewey (1959), tem como princípio educar para reconstruir a experiência. Entretanto, as amarras instauradas tecnocraticamente não somente no texto, mas em todo o processo de implementação do CS, podem comprometer o exercício experiencial das vivências dos educandos.

Além disso, as análises revelaram que houve uma cooptação da concepção de competências perrenoudiana (Perrenoud, 1999), havendo também uma reconfiguração da pedagogia do aprender a aprender de base deloriana (Delors, 2003). Isso porque Perrenoud (1999) concebe as competências não como um meio, mas como uma “resultância adaptativa” do homem às suas premissas de existência, buscando desenvolver as que não foram construídas e impedem a execução de um trabalho. Já a concepção curricular sergipana as depreende enquanto caminhos de chegada à educação integral do indivíduo.

Também falo em transmutação dos quatro pilares educacionais delorianos, pois, apesar de o dispositivo curricular sergipano almejar a educação integral discente, acaba desconsiderando a essência das aprendizagens fundamentais relacionadas a conhecer, fazer, viver juntos e ser (Delors, 2003). Ao invés disso, intencionando o melhoramento nos exames de avaliação, o CS acaba listando conhecimentos, aptidões, habilidades e competências que se pretende que os educandos adquiram.

O resultado dessa miscelânea é uma pedagogia que conduz a atuação docente para a adaptação e aceitação da ordem vigente, como uma estratégia para a manutenção da ideologia dominante. Apesar de o texto trazer explicitamente a preocupação com a emergência de um fazer educacional que enfoque pensares e ressignificações dos saberes e

fazer nas existências individuais (Sergipe, 2018), a análise mais profunda revela que o objetivo educacional principal do CS é especializar os sujeitos para torná-los aptos a ingressar no mercado de trabalho ou a melhor nos exames de avaliação.

Apesar do título “Integrar e Construir” do texto introdutório, o CS traz poucos espaços para a autonomia de integração e de construção efetivas. E assim chegamos à noção subsunçora “Educação neoliberal”. Ao julgar quais habilidades são mais relevantes que outras, o texto se reveste de uma formação utilitária, servindo aos princípios da educação bancária, uma vez que, de acordo com Freire (2005), é uma concepção educacional que vê os conhecimentos como depósitos a serem feitos nos educandos – estes percebidos como cofres vazios a serem enriquecidos pelo recebimento dos conhecimentos utilitaristas.

De modo semelhante, a educação neoliberal reduz o sentido da escolarização à aquisição de competências e habilidades úteis ao mercado, esvaziando o caráter político, crítico e emancipatório da educação. Em ambos os modelos, o ato educativo tende a desconsiderar os contextos sociais, históricos e culturais dos sujeitos, privilegiando a transmissão de conteúdos e a mensuração de resultados em detrimento da reflexão crítica, além da responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar (Gentili, 1995).

Na contramão desse caminho, o processo educacional que visa uma EAC pode pautar-se na formação de atitudes ecológicas e cidadãos que estimulem o desenvolvimento de capacidades e sensibilidades de identificação e compreensão dos problemas ambientais (Jacobi; Tristão; Franco, 2009). É preciso também que os sujeitos se mobilizem e se engajem para cobrar a coparticipação dos demais atores sociais, bem como a formulação de políticas públicas mais pertinentes (Nascimento, 2023). Além disso, faz-se necessário mobilizar o comprometimento com a tomada de decisões que proporcionem a melhoria da qualidade de vida, aludindo a uma responsabilidade social (Layrargues, 2018).

Considerações finais

No presente trabalho, partindo da perspectiva socioconstrucionista curricular, intencionei compreender e desenhar o projeto de Educação Ambiental (EA) almejado pelo dispositivo curricular sergipano nas séries do Ensino Fundamental, não perdendo de vista os conflitos e as disputas herdadas pelo CS a partir da homologação da BNCC.

As inflexões aqui promovidas não intencionaram ser conclusivas, uma vez que o processo de elaboração e implementação do CS foi conflituoso e envolveu elementos

complexos. Além disso, este trabalho apresentou um recorte de inúmeras discussões realizadas em uma tese de doutoramento.

As análises mostraram que, mediante sua estrutura curricular pautada na concepção bloomianiana, o CS acaba desconsiderando diversos problemas de aprendizagem e fatores externos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Assim, apresenta uma perspectiva eficientista e invisibilizadora, não atendendo às minorias e escanteando também a diversidade sociocultural sergipana.

Essa postura se torna homogeneizante e dá continuidade à exclusão, visto que não considera os problemas de desenvolvimento cognitivo dos educandos existentes na educação sergipana, além de padronizar as necessidades individuais. Nem todo educando se desenvolve de acordo com as expectativas de idade/série. Além disso, as adversidades socioeconômicas, familiares e de qualquer dimensão que impactam o desempenho escolar acabaram sendo desconsideradas.

Outrossim, as averiguações curriculares, pautadas na etnopesquisa crítica, revelaram não haver uma noção explícita acerca da EA, muito embora se faça subjacente a todo o dispositivo uma visão ligada à macrotendência pragmática. Isso porque a afetividade e as alterações comportamentais são evidenciadas no texto curricular sergipano como subsidiadoras de uma transformação cultural, não considerando as alterações antrópicas depredatórias e a necessidade de políticas públicas que se atenham às temáticas socioambientais.

Não obstante a BNCC apontar a essencialidade da EA enquanto componente permanente da educação nacional, devendo estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, o Currículo de Sergipe herda sua abordagem reducionista e padronizadora. Isso por não explicitar em nenhuma de suas habilidades e competências a necessidade da inserção da dimensão ambiental nas práticas docentes para a abordagem complexa dos problemas socioambientais.

As elucubrações realizadas por meio das noções subsunçoras mostraram que a intencionalidade político-pedagógica do dispositivo curricular sergipano se alia com os ideais da educação neoliberal, pois suas proposituras suscitam a hierarquização de saberes, um ambientalismo superficial e tecnicista, além de uma desconexão espaço-temporal com as multidimensionalidades da comunidade escolar.

Diante das inferências relatadas, a regulamentação e a implementação do CS, à luz da BNCC, podem representar um empecilho ao desenvolvimento da EAC enquanto projeto educacional. Isso porque o dispositivo curricular apresenta caráter mercadológico, tornando-se alienante e mantenedor do *status quo*, o que inviabiliza a formação crítica dos cidadãos para questionar o atual modelo societário em que vivemos.

Por meio das emergências analíticas, foi possível perceber que o CS aparenta ser uma armadilha paradigmática, apresentando um caráter eurocentrista que se mostra em invisibilizações e supressões das idiossincrasias sergipanas. Afirmando se preocupar com a educação integral discente, o CS denota uma cooptação do ideal deloriano em conjunto com a Pedagogia das Competências perrenoudiana devido às inúmeras contradições.

Mediante o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, os caminhos esperados pelo CS para a comunidade discente sergipana são o do melhoramento da proficiência nos exames de avaliação e o das novas formas de organização do trabalho produtivo. Assim, a importância da participação ativa e significativa em suas aprendizagens é escanteada, desconsiderando sua realidade e suas peculiaridades socioambientais, culturais e econômicas.

Embora o texto tenha algumas inovações que são peculiares ao texto sergipano, todas as habilidades são uma transcrição *ipsis litteris* do que é trazido na BNCC, com exceção das habilidades específicas criadas para Sergipe. Alinhada à Base, a implementação curricular sergipana tem legitimado as políticas neoliberais na educação do estado, representando retrocessos para o nosso sistema educacional, pois corroboram a formação tecnicista e positivista, reforçando a exclusão estrutural existente.

Ademais, foi possível inferir que as proposituras do CS não contemplam as premências idiossincráticas das comunidades escolares sergipanas. Assim, foi evidenciado que não dialogam com o atual estágio dos conhecimentos em nível de Ensino Fundamental no estado de Sergipe, muito menos com as necessidades inerentes à complexidade societária da atualidade.

Na via contrária, a EAC enquanto projeto educacional é relevante por suscitar a participação dos cidadãos nas discussões e nas decisões sobre as problemáticas socioambientais no âmbito escolar, ultrapassando o processo de ensino e aprendizagem pautado na mera transferência de conhecimentos curriculares. Essa seria uma proposta para

subverter a lógica dominante do conhecimento científico preponderante na Educação Básica – lógica essa que invisibiliza os conhecimentos e os valores do educando.

Nesse contexto, trabalhar a EA a partir do prisma crítico significa formar cidadãos críticos, participativos, protagonistas de suas vidas, participando do processo de busca pela transformação de suas próprias realidades. Ao ressaltar a importância e a emergência da EAC no cotidiano escolar, os caminhos de superação precisam ser traçados sem desconsiderar os avanços e os retrocessos na área educacional.

Dessa forma, apesar de toda lógica mercadológica/bancária instituída pelo CS, cabe a nós educadores lutar por princípios e por políticas públicas que oportunizem práticas pedagógicas que atendam à diversidade inerente aos educandos, bem como às idiossincrasias de cada comunidade escolar. Também precisamos fomentar cada vez mais discussões para que o currículo não seja utilizado como instrumento de invisibilização do indivíduo e de homogeneização da diversidade.

Como a caracterização da prática pedagógica está alicerçada em paradigmas cuja construção sócio-histórica é acompanhada por crenças e valores, é preciso promover reflexões profundas e confrontamentos em busca de uma “reparadigmatização” educacional, de maneira que as necessidades da sociedade sergipana atual possam ser atendidas. Nesse sentido, são requeridos processos constantes de autorreflexão, subversão e resistência, voltados às mudanças essenciais para a reedificação dos pilares societários.

Referências

ARAÚJO, Maria Inês Oliveira. **A dimensão ambiental no currículo do curso de formação de professores de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Marcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-203, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3. versão revista. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>. Acesso em: 19 fev. 2024.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 158-170, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier, CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 15-29.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é o Pisa? **Portal INEP**, Brasília, 03 de dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. Acesso em: 20 dez. 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **Portal INEP**, Brasília, 03 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 20 dez. 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-206, mar. 2003. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/23f74213-c6a3-4940-ac20-ad3ae6888b8d/Educa%C3%A7%C3%A3o_ambiental_cida... Acesso em: 20 fev. 2024.

JACOBI, Pedro Roberto; TRISTÃO, Martha; FRANCO, Maria Isabel Gonçalves Correa. A Função Social da Educação Ambiental nas Práticas Colaborativas: Participação e Engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sztTbnHjcDMM9SpxtPkcjWd/?lang=pt>.
https://repositorio.usp.br/directbitstream/23f74213-c6a3-4940-ac20-ad3ae6888b8d/Educa%C3%A7%C3%A3o_ambiental_cida... Acesso

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, p. 23-40, mar. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Subserviência ao capital: educação ambiental sob o signo do antiecológico. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 28-47, 2018. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13481>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MARCHELLI, Paulo. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e2397, jan./dez. 2021. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo; D'AMBROSIO, Izabel Silva Souza; MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; RODRIGUES, Vanessa Paloma Alves; SANTOS, Willian Lima; BRITO, Carla Eugênia Nunes. Meandros e tessituras do processo de elaboração e implementação do Currículo de Sergipe. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, Curitiba, v. 14, n. 7, p. 1-17, set. 2025. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/2483>. Acesso em: 19 jan. 2026.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo; ARAÚJO, M. I. O.; D'AMBROSIO, I. S. S.; MARCONDES, R. M. S. T.; SANTOS, P. T.; SANTOS, W. L. A Pedagogia das competências no currículo de Sergipe do Novo Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, e18211729856, mai. 2022. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29856>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo. **Questões socioambientais nas práticas docentes: (des)atando o nó górdio educacional em uma instituição escolar no entorno de uma unidade de conservação**. 2023. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de

Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19516>. Acesso em: 10 out. 2024.

OECHSLER, Fabio Richard; LAMAR, Adolfo Ramos; TORMENA, Carolaine. O currículo cultural da Educação Física: a educação comparada sobre as perspectivas contemporâneas em torno do currículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, e18344, mai. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/18344>. Acesso em: 10 out. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir**: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 11, n. 2, p. 34-50, dez. 2018. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/124>. Acesso em: 10 out. 2024.

PINHEIRO, Marina; CARVALHO, Glória. Singularidade e mito: o corpo como potência subversiva. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 20, n. 4, p. 728-748, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/nMdtcqWGvrsG4GCvcGJQ95H/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-39, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC). Aracaju, 2018. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

SINTESE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe. **BNCC: currículo sob a perspectiva da classe trabalhadora. Necessidade de resistência!** Departamento de Assuntos Educacionais do SINTESE. Aracaju/SE, 2018. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2019/07/BNCC-caderno-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

SIPAVICIUS, Bruno Kestutis de Alvarenga; SESSA, Patrícia da Silva. Base Nacional Comum Curricular e a área de ciências da natureza: Tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 7, p. 3-16, jan./dez. 2019. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2052/1459>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Notas

ⁱ De acordo com Layrargues e Lima (2018), são três as concepções de EA, a saber: pragmática, conservacionista ou crítica.

ⁱⁱ As armadilhas paradigmáticas são entendidas como um conjunto conjectural que impede a mudança comportamental individual, que inconscientemente está presa à armadilha paradigmática, para aquele que incorra em práticas coletivas conscientes (Guimarães, 2011).

ⁱⁱⁱ O PISA é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável no Brasil pela aplicação das provas (INEP, 2007).

Sobre a autora

Luanne Michella Bispo Nascimento

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) (2023). Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (PRODEMA/UFS) (2014). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe, Campus Itabaiana (2011). Foi professora voluntária no Departamento de Biologia da UFS no período entre outubro de 2019 e fevereiro de 2021. É colaboradora do projeto Sala Verde na UFS e pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE). É bolsista de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial (DTI), nível 3. Atualmente, é educadora no Centro de Excelência Deputado Jonas Amaral, vinculado à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe (SEDUC/SE).

E-mail: luanne_12@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0645-4295>

Recebido em: 16/09/2025

Aceito para publicação em: 27/12/2025