

**As potencialidades da formação docente que valorizem o contexto socioambiental e  
cultural do Ensino Básico brasileiro**

*The potential of teacher training that values the socio-environmental and cultural context of  
Brazilian Basic Education*

Vera de Mattos Machado  
Douglas Henrique Melo Alencar  
Édson dos Santos Pereira

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**  
Campo Grande-MS/Brasil

**Resumo**

A formação docente no ensino básico brasileiro apresenta inúmeras potencialidades para a valorização dos contextos socioambientais e culturais. Desta forma, o objetivo é analisar as potencialidades do atual currículo de formação de professores (BNC-Formação), bem como da educação básica (BNCC), pertinentes às orientações para o ensino dos temas ambientais e verificar se há valorização do contexto socioambiental e cultural em uma perspectiva decolonial. Em relação à metodologia, será de caráter qualitativo, por meio de uma análise documental, mediante uma perspectiva hermenêutica. Resultados demonstram que a BNCC e BNC-formação (Brasil, 2019) silencia as questões relacionadas à Educação Ambiental. Conclui-se que, buscar uma perspectiva decolonial é uma das formas de implementar um currículo que atenda às demandas sociais, culturais e locais de cada região do país.

**Palavras-chave:** Decolonialidade; Currículo; Educação Ambiental.

**Abstract**

Teacher training in Brazilian basic education has countless potential for valuing socio-environmental and cultural contexts. In this way, the objective is to analyze the potential of the current teacher training curriculum (BNC-training), and basic education (BNCC), relevant to the guidelines for teaching environmental themes and to verify whether there is appreciation of the socio-environmental and cultural context in a decolonial perspective. Regarding the methodology, it will be of a qualitative nature, through a documentary analysis, through a hermeneutic perspective. The results demonstrate that the BNCC and BNC-formation (BRAZIL, 2019) silenced issues related to Environmental Education. It is concluded that seeking a decolonial perspective is one of the ways to implement a curriculum that meets the social, cultural and local demands of each region of the country.

**Key-words:** Decoloniality; Curriculum; Environmental Education.

## **Introdução**

Em uma perspectiva decolonial do currículo escolar, na atualidade, tornam-se necessárias análises e reflexões sobre as temáticas socioambientais e culturais, locais e regionais. Conforme o pensamento de Araújo, Rocha e Vieira (2021, p.1918), “no Brasil não é suficiente festejarmos e proclamarmos a diversidade cultural. Precisamos pesquisá-la, interpretá-la e debatê-la [...] a fim de encontrarmos alternativas ao modelo vigente de ensino”, ou seja, precisamos descobrir caminhos para que o ensino se identifique com a nossa realidade e necessidades, seja ele cultural, ambiental ou social.

Diante disso, concordamos que "a colonialidade do saber está na dimensão epistêmica da colonialidade do poder, caracterizada pelas hierarquizações na produção de conhecimentos, nas quais a filosofia e a ciência ocidental são hegemônicas" (Nunes, Giraldi e Cassiani; 2021, p.203). Assim, o conceito de currículo ao qual adotamos é aquele que se harmoniza com as reflexões de Lopes (2004; 2015), Lopes e Macedo (2021), Goodson (2007) e Silva (1999). Esses autores, de forma geral, apontam que as políticas curriculares no Brasil se relacionam diretamente com disputas de poder, nos contextos políticos, econômicos e sociais, onde se sobressai a prescrição dos grupos com maior influência nessas dimensões, que cumpre determinar os conhecimentos ensinados nas escolas (por meio currículos), principalmente as públicas.

Além disso, salientamos que o Brasil faz parte da América Latina, constituído por 20 países, os quais também possuem seus currículos escolares atrelados a sua formação territorial, cultural e ambiental. Os países latino-americanos possuem em comum a colonização europeia, que impôs sua cultura e Ciência aos povos originários sem levar em consideração as características da nova terra, da cultura de seus povos e de seu ambiente. Por isso, defendemos ser preciso romper com as amarras políticas e econômicas dos grupos poderosos que determinam o currículo escolar.

No Brasil, com relação ao currículo de formação de professores e do Ensino Básico, nas cinco últimas décadas, é notória a luta pelo afastamento do currículo com o viés de racionalidade técnica, de fragmentação e de descontextualização dos conhecimentos. Isto pode ser observado na história da Educação e Ciência do país, conforme Nascimento, Fernandes e Mendonça (2022), Rodrigues e Leite (2021), Silva (2014) e Krasilchik (2000).

No cerne da elaboração do atual currículo da Educação Básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os professores foram subestimados e não puderam opinar sobre sua constituição de forma adequada e desejada, ou seja, por meio de amplo debate promovido pelas instituições proponentes dos currículos nacionais. (Branco; Zanatta, 2021; SILVA, 2018)

As vozes dos professores deveriam ter sido escutadas com mais atenção pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos curriculistas, elaboradores da BNCC, em razão de serem eles que desenvolvem em sala de aula os conhecimentos além de possuírem importante papel cultural, político e social (LOPES, 2022). Neste caso, realçamos que a formação de professores para a Educação Básica, neste momento, é essencial “[... ] em termos de política pública educacional [...] em função de reformas curriculares anunciadas [...]” (Olmedo, 2022, p.20).

Além do mais, as pesquisas a respeito do currículo da Educação Básica no Brasil, e especificamente sobre os temas relativos ao Meio Ambiente, demonstram que deve ocorrer um aprofundamento de estudos que se conectem à perspectiva da decolonialidade, levando em conta as características ambientais e culturais dos povos originários, assim como nos outros países Latinos Americanos (Nunes, Giralardi; Cassiani, 2021; Moreira, 2014; Silva, 2014)

Em vista disso, o ensino das temáticas relacionadas ao Meio Ambiente precisa fazer parte do currículo de formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pois o ensino requer à a responsabilidade de planejá-lo, desenvolvê-lo e avaliá-lo e, conseqüentemente, pelo seu sucesso, o que se traduz por meio do aprendizado do estudante. (Nascimento, Fernandes; Mendonça, 2022; Krasilchik,2000).

Todavia, para que os professores contribuam, de fato, com o ensino das questões ambientais, com abordagens mais complexas (socioambientais, filosóficas, culturais, históricas, dentre outros.), precisam ter autonomia para valorizar a diversidade em que se dá o contexto do ensino, porém, isto dependerá da concepção de Meio Ambiente e Sociedade por eles concebida.

Ademais, com a implementação da BNCC da Educação Básica e da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), ocorreram mudanças na forma de trabalho do professor, ao qual devem seguir “prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação” (Costa, Mattos; Caetano,

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

2021, p.905). Isto, devido às determinações apresentadas nesses currículos, que influenciaram diretamente as instituições educacionais nas esferas estaduais e municipais.

Pelas razões mencionadas, o objetivo deste artigo é analisar as potencialidades do currículo de formação de professores, BNC-Formação (Brasil, 2019), pertinentes às orientações para o ensino dos temas ambientais para a Educação Básica, presentes na BNCC (BRASIL, 2017), e verificar se há valorização do contexto socioambiental e cultural em uma perspectiva decolonial.

### **As Políticas de Educação Ambiental no Brasil**

A Educação Ambiental (EA) é praticada desde muito antes do surgimento de seu termo, ocorrido em meados de 1970, conforme relatado por Souza (2011). Em 05 de junho de 1972, data em que se comemora o dia Mundial do Meio Ambiente, a Conferência de Estocolmo (1972) trouxe a EA como pauta de discussão internacional e caracterizou sua importância para o mundo através da Declaração sobre o Ambiente Humano.

Dentre as discussões ocorridas na Conferência de Estocolmo, Rufino e Crispim (2015) trazem um fato: “Representantes de países ditos em subdesenvolvimento estavam insatisfeitos com a postura dos países industrializados, que se utilizavam de discursos ambientalistas de controle da poluição ambiental, para impossibilitá-los de investirem em indústrias” (Rufino; Crispim, 2015, p.03)

Partindo desse contexto, nota-se que desde o início de sua história a EA é influenciada diretamente por posicionamentos políticos, sociais, econômicos, culturais, dentre outros aspectos. Sendo assim, no ano de 1973, no âmbito executivo, o Governo Federal brasileiro criou, dentro do Ministério do Interior, a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), embora o contexto político no qual estava envolvida não permitia as discussões necessárias sobre a EA (Rufino; Crispim, 2015).

A SEMA, à época, mesmo com as resistências políticas de um governo em ditadura militar, desempenhou em seus trabalhos o estímulo da oferta da EA nos currículos das etapas do 1º e 2º graus das escolas, na região Norte do país, bem como a organização de seis cursos de especialização, cinco seminários e a organização de uma rede para produção e distribuição de materiais didáticos (Brasil, 2004).

Posteriormente, mas ainda na década de 1970, foram desencadeados outros importantes eventos internacionais de EA, sendo em 1975 o Encontro Internacional de Educação Ambiental em Belgrado, onde foi criada a Carta de Belgrado na presença de 65 países (BRASIL, 2004). Em 1977, conforme apontado por Rufino e Crispim (2015), ocorreu um dos eventos mais importantes para a EA no mundo, a 1ª Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi, na Geórgia, organizado pela UNESCO, na qual foram deliberados os objetivos e características para a EA, convidando os países a inseri-la no ensino formal.

No âmbito legislativo, em 1981 ocorreu a instituição da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que preconizava a inserção da temática Meio Ambiente em todos os níveis de ensino (Brasil, 2004). Em 1989, o Brasil já possuía a nova Constituição Federal (Brasil, 1988) instituída e já contava com dois importantes órgãos nacionais, sendo eles o Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA) e o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente (IBAMA), e o Inciso IV, do Art. 225 da CF, reforçando a PNMA, visando “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 2004).

Focando no território brasileiro, em 1992, ocorreu a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, popularmente conhecida como Rio 92, que segundo Rufino e Crispim (2015) consideram um dos eventos internacionais mais importantes para a sociedade, por dar mais força e apoio para a política de EA no Brasil. Nesse sentido, inserem-se os importantes Fóruns Nacionais de Educação Ambiental (I e II), que se originaram da Rio 92, e ainda lançaram a ideia das Redes de Educação Ambiental para adoção dos estados. (Brasil, 2004)

Ressaltamos que, também em 1992, foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA), e, no mesmo período, o IBAMA instituiu as unidades de EA em todos Estados, posteriormente estes dois órgãos foram responsáveis pela criação das Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), nos Estados, no intuito de fomentar a criação dos Programas Estaduais de Educação Ambiental (PROEEA).

Rufino e Crispim (2015) destacam um dos principais marcos legais da EA no país, ocorrido em 1994, caracterizado pelo:

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

[..] momento em que Ministério da Educação (MEC), Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal (MMA), com a interveniência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Ministério da Cultura (Minc) formularam o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). (Rufino; Crispim, 2015, p.04).

Com a vigência do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1999, foi criada uma Diretoria vinculada ao MMA que dentre suas atribuições estava a instituição de uma Política Nacional de Educação Ambiental, na qual o então presidente Fernando Henrique Cardoso promulgou através da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

Em continuidade ao percurso histórico da EA no Brasil, o Poder Executivo através do MEC e MMA enraizaram as políticas estruturantes que permeiam até os dias atuais nos Estados, garantindo a participação do setor público, privado e das organizações da sociedade civil nas discussões sobre EA, dentre elas estão (Brasil,2004):

- Apoio do MMA no fortalecimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental;
- A criação da Comissão Intersetorial de Educação Ambiental (CISEA) do MMA;
- O MEC no intuito de viabilizar as ações previstas pela PEA, altera seu organograma inserindo a Coordenação-Geral de EA (CGEA), diretamente na Secretaria Executiva do Ministério;
- Criação do Órgão Gestor da PNEA, representado pelo MMA e MEC, no qual assinaram um termo de cooperação para execução da Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA);
- Criação do Comitê Assessor do Órgão Gestor da PNEA, composto por 6 GTs com diferentes atribuições diretamente ligadas à operacionalização da Política;
- Efetivação de parcerias com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), e também com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no mapeamento das ações de EA nas escolas do Brasil;

Das várias ações promovidas pelo Governo Federal, o principal objetivo que orientou todas as ações supracitadas, dentre outras não mencionadas, foi a implantação da EA em todo o país, e a criação de políticas estruturantes de governo, de forma que inviabilizasse sua extinção em decorrência do surgimento de futuros governos opositores às propostas de uma EA crítica, transformadora e emancipatória.

Mediante ao contexto histórico da EA, especificamente no Brasil, é possível perceber os esforços empreendidos desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Com base

nas atividades de pesquisa de instituições públicas, privadas e ONGs, os Governos Federal e Estaduais implantaram leis e normativas que contribuíram para os avanços com relação ao desenvolvimento das temáticas socioambientais no currículo escolar.

### **Metodologia**

Este estudo é de caráter qualitativo. Por estudo qualitativo compreendemos, conforme Gil (1999), um processo avaliativo que propicia o aprofundamento de uma investigação sobre um fenômeno e suas relações, sendo de suma importância para responder ao objetivo do estudo.

Utilizamos a pesquisa documental como forma de coleta de dados, a partir do pensamento de Lüdke e André (1986, p.38): “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Diante disso, os dados dessa pesquisa foram coletados nos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNC-Formação).

A análise dos dados ocorreu sob a perspectiva hermenêutica, como forma de desvelar o sentido do discurso contido nos documentos. Utilizamos a hermenêutica como uma possibilidade de metodologia de pesquisa que:

[...] busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re) conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores (Sidi; Conte, 2017, p. 1945).

Desse modo, a hermenêutica sendo utilizada como abordagem metodológica em pesquisas qualitativas, especificamente relativas à educação, proporciona a inclusão de “leitura discursiva, crítica e compreensiva da realidade”, contudo sem descartar que possam ocorrer embates e divergências de interpretações, como em alguns casos já consolidadas (Sidi; Conte, 2017, p.1952).

Conforme o objetivo deste artigo, de analisar as potencialidades dos documentos curriculares BNC-formação e BNCC, com relação às temáticas ambientais na perspectiva da decolonialidade, a hermenêutica propiciará um exercício de leitura e releitura na busca da essência do discurso contido em seus textos.

### **Análise da Educação Ambiental na BNCC**

As discussões relacionadas ao Meio Ambiente voltaram a se destacar recentemente em todo o mundo. A principal ênfase é o aquecimento global, extinção de espécies e questões relacionadas aos oceanos, ou seja, ao conjunto de fatores que afetam a biosfera terrestre. Considerando isso, refletir, discutir e fazer indagações sobre o currículo escolar é de extrema importância para compreender os desafios relacionados à formação docente e ao ensino, e ao aprendizado das temáticas ambientais, por meio da Educação Ambiental.

De forma geral, o Brasil se caracteriza por ser um país que apresenta dimensões continentais com diferentes etnias, culturas, tradições e relações sociais, onde cada região com seus atributos específicos e interespecíficos elaboram seus currículos de acordo com as características regionais e/ou locais. Todavia, o que se observa atualmente, em realidade, é a educação brasileira subordinada a um único documento curricular, a BNCC, que se tornou modelo de currículo a ser seguido por estados e municípios, ou seja, impactando diretamente no ensino escolar de cada região do país. Assim, estabeleceu-se um espaço de disputa entre vários setores da sociedade, sejam eles público ou privado, dentre os quais, docentes, comunidade e pesquisadores discutem a influência desse currículo na formação dos estudantes e professores (Lopes; Macedo, 2021).

À vista disso, é notória a participação de instituições financeiras, nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões que ocorreram antes e durante o processo de elaboração da BNCC, BNC-formação e, também, do Novo Ensino Médio (Branco; Zanatha, 2021). Conforme pesquisas recentes sobre currículo escolar, quando as diretrizes são influenciadas por relações de poder, há possibilidade de enfraquecimento de determinados grupos sociais, geralmente os menos favorecidos economicamente. Em virtude disso, o coletivo fica em desvantagem, principalmente quando pensamos nas questões ambientais, pois os grupos poderosos acabam por impor suas ideias, condutas e posicionamentos frente a EA.

Nessas circunstâncias, não foi sem sentido o que observamos nos últimos 4 anos, o aumento das queimadas e desmatamento na região Amazônica, com o apoio do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), bem como o quase extermínio de populações indígenas dessa região pela atuação dos garimpos ilegais (Barretto, 2020). Por isso, quando

se pensa em biosistemas (interações ambientais), o currículo tem um papel fundamental na demanda social e cultural relacionado às questões ambientais. Em síntese, dependendo da região do país haverá diferentes culturas e relações sociais demandando um currículo que atenda às necessidades socioambientais locais.

Portanto, pensar na biodiversidade do Brasil é visualizar diferentes contextos culturais, sociais, econômicos, históricos e ambientais. Nesse sentido, meio ambiente não se encerra em um único conhecimento. Não se trata apenas do saber a respeito da riqueza dos seres vivos, das suas relações ecossistêmicas, mas também e, principalmente, da construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas com significações culturais diversas (Barzano; Melo, 2019). E “pensar o currículo em sua articulação com a (de) colonialidade nos faz lembrar o processo de colonização que tentou impor, por meio de violência física e simbólica, os padrões epistemológicos, cosmológicos, políticos e sociais ocidentais” (Pavan; Tedeschi, 2021, p.255). Enfim, trata-se de um modelo eurocêntrico, baseado em um sistema capitalista. O sistema determina suas regras conforme a demanda do mercado, consumo e produção. Assim, é possível visualizar quem é que detém o poder das decisões sobre o currículo escolar e sobre o Meio Ambiente.

Nessa perspectiva, “o capitalismo, principalmente em tempos de crise, procura se reinventar para garantir sua manutenção e expansão, implementando reformas em diferentes esferas da sociedade” (Branco; Zanatha, 2021, p.62). Toda essa adaptação à modernidade está alicerçada na colonialidade. Segundo Quijano, (2005, p.120) a “colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial”. O capitalismo estabelece o modelo de controle do trabalho assalariado, da geografia social, dos recursos naturais e dos produtos, ou seja, influencia diretamente em toda a sociedade.

Diante do exposto, admitimos que a EA possa assumir um papel de protagonismo na BNCC, para auxiliar no enfrentamento das questões ambientais regionais e locais. Mas para isso, é necessária revisão e mudanças no teor do documento, ou até mesmo sua revogação, pois o que se observa nele é justamente o contrário. Nas versões preliminares da BNCC (1ª e 2ª versões) “é possível perceber-se que a EA não é citada em nenhuma das mais de 300 páginas do texto que contém o documento” (Oliveira; Neiman, 2020, p.44). Ainda, na versão final da BNCC (3ª versão), relacionada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, a EA

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

também não apresenta avanços, já que nesta versão ela é citada apenas uma vez em meio a outros temas transversais (Oliveira; Neiman, 2020).

Além do mais, não é admissível que a EA seja apenas mencionada em um currículo escolar (BNCC), na sua apresentação das competências específicas para essa área, não há nenhuma referência às formas pelas quais o professor pode desenvolver os conteúdos de forma a implementar a EA, tampouco no que se refere ao uso dos eixos temáticos e das habilidades (Mitsuko et al., 2021). Em outras palavras, sem especificações claras sobre como desenvolver a temática ambiental, a qual permanece subjetiva, a opção de escolha para abordar um determinado assunto no currículo se esvazia, ou seja, as definições da BNCC não revelam uma suposta ‘essência’ da EA. Assim, percebemos, “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é” (Silva, 1999, p.14), no caso da BNCC é o currículo prescritivo.

Apesar da EA ser um tema transversal, ela necessita transitar livremente entre os componentes curriculares para atingir uma discussão crítica e emancipatória, mas o poder associado às engrenagens que movimentam o sistema capitalista bloqueia essas necessidades. Assim, conforme Barzano e Melo (2019, p.192), a BNCC é considerada:

[...] uma “perversidade curricular”, pois além de retroceder para focar em aspectos meramente técnicos, acríticos, descontextualizados, ou seja, tudo aquilo que contestamos, refutamos e que, na contemporaneidade, aparece como algo solucionador para os atuais problemas da educação brasileira.

Seguramente, a BNCC é um documento que não contribui para uma EA crítica e para a construção dos currículos dos diferentes estados brasileiros, o que favorece a permanência do pensamento colonial. Por esse motivo, segundo Tristão (2016, p.32):

O pós-colonialismo coloca em sua agenda, discussões sobre o repertório de uma Educação Ambiental que questiona as relações de poder assimétrica criadas na e com a colonização, como a ocupação da terra, a espoliação e a exploração da natureza e os efeitos suscitados pelos impactos socioambientais da economia extrativista.

Contudo, as mudanças curriculares ainda são influenciadas diretamente por diversos fatores que formam ramificações capilares de poder. No entanto, a educação brasileira precisa resistir e lutar, pois a “EA deve problematizar de forma a incluir as diferenças sociais,

econômicas, políticas e culturais que existem na realidade brasileira para ser uma educação transformadora e comprometida com as mudanças” (Silva et al., 2023, p. 5). Nesse mesmo sentido, compreender os mecanismos que as discussões pós-colonialismo trazem é uma forma de intensificar a resistência para construção de uma justiça social.

### **Análise BNC-Formação de Professores**

A Educação brasileira sofreu uma mudança expressiva em relação a formação inicial de professores. A principal modificação está relacionada à Resolução CNE-CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelece uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), (Brasil, 2019). Além disso, no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9.394 de 1996, estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC.

Na perspectiva da formação inicial, a BNC-Formação é um documento regulatório dos currículos das universidades e apresenta um papel de direcionamento na formação dos docentes. No entanto, a BNCC, e conseqüentemente a BNC-Formação, conforme Arrais e Bizerril (2020) contribui diretamente para o silenciamento, retrocesso e enfraquecimento da EA, que foi elaborada em meio a controvérsias e debates. Já em relação a BNC-Formação, segundo Nepomuceno et al. (2021), foi verificado que a temática socioambiental é apresentada de uma maneira superficial ou nem mencionada. “Ao longo das 20 páginas do documento em questão, a palavra “ambiental” é citada apenas uma vez e de forma genérica, restrita ao termo consciência socioambiental” (Nepomuceno, et al., 2021, p.37).

Diante dessa proposição, um professor que não aprende em sua formação a desenvolver conhecimentos relacionados às questões interdisciplinares e sobre a utilização de temas transversais, como Meio Ambiente, fica submetido e ancorado a um currículo prescritivo. Segundo Goodson, (2007, p.242):

O currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre estado, escolarização e sociedade. Mais especificamente, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária.

Nessa circunstância, o neoliberalismo abriu espaço e ramificações em diferentes setores sociais e culturais e, ao mesmo tempo, busca seu crescimento exponencial à custa dos bens e patrimônios naturais e coletivos da sociedade. Nesse cenário, as discussões

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

decolonialidade ganham destaque na formação de um docente crítico, estabelecendo um movimento de articulação, de visibilidade das lutas contra a colonialidade, é um olhar diferente do modo de viver, ou seja, é a crítica ao eurocentrismo por parte dos saberes silenciados. Enfim, sua meta é a reconstrução do ser, do poder e do saber (Poso; Monteiro, 2021).

Caso a formação inicial não contemple essa perspectiva, o futuro professor acabará sendo subordinado às condições estabelecidas pelo currículo prescritivo, reforçando que “o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (Goodson, 2007, p. 243).

Na realidade o docente deve pautar sua *práxis* no posicionamento e na compreensão da sua realidade. É o caminho do pensamento reflexivo e crítico para construir mudanças no ensino e na aprendizagem. Em outras palavras, não viver em um ambiente pautado pela opressão do sistema e dos currículos prescritivos. Segundo Freire (1971, p. 24):

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da *práxis* autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.

Nessa perspectiva, a formação inicial desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento crítico do futuro docente, para que seja possível verificar e contra-argumentar sobre os possíveis desajustes da sua realidade. Além disso, BNCC e BNC-formação de professores caminha na contramão das propostas de uma educação plural, antirracista, comprometida com a diversidade e com a curiosidade epistemológica (Alvarenga, 2023). Por tudo isso, acreditamos ser fundamental lançar mão de perspectivas decoloniais, insurgentes e que contestam a perpetuação da colonialidade fundada na racialização, subordinação, exclusão e dominação (Barzano; Melo, 2019). Desse Deste modo, “a resistência é cotidiana, sem trégua, não só no sentido de opor-se ao projeto da colonialidade, mas também no de mostrar outras possibilidades e alternativas: outras formas de poder, conhecer, ser e viver” (Pavan; Tedeschi, 2021, p.263).

Assim, a EA crítica pode ser entendida como uma filosofia da educação que busca organizar as lacunas do pensar e do agir humano, em uma perspectiva transformadora de sua realidade, mais precisamente, implica em uma mudança cultural e social (Torres, et al, 2014). Em uma primeira análise, formar professores críticos favorece as discussões relacionadas às questões ambientais emergentes, como por exemplo, diante de uma situação em que na qual a biosfera vive momentos de tensões climáticas e discussões sobre impactos ambientais, ocasionando várias polêmicas. Assim como, inserida em um cenário de desinformação e notícias alarmantes. Considerando tais aspectos, cabe ao educador pensar alternativas para elucidar ou problematizar essa questão para que ela seja discutida de forma crítica e reflexiva no ensino e no aprendizado.

Por isso, acolhemos que “a abordagem transversal da EA não exige desgaste do conteúdo curricular ou qualquer reformulação de tal estrutura, apenas uma mudança de postura dos educadores frente a essa temática” (Costa; Pedroso, 2020, p.20). Em atenção a essa questão, o docente poderá adotar uma postura decolonial frente às discussões e reflexões no seu dia a dia, ou seja, apresentar um posicionamento frente ao currículo prescrito de maior autonomia. Para que isso ocorra, a Formação inicial, e também a formação continuada, são importantes no processo de desenvolvimento de uma postura crítica e emancipatória frente à sua realidade.

Para esse propósito, segundo Zeichner et al., (2014), os professores precisam se apropriar de alguns conceitos: “professor comunitário”, é aquele que se encontra comprometido com a comunidade. Outro conceito está relacionado ao “ensinar culturalmente sensível”, ou seja, “é a ideia de construir conhecimento com base nos acervos e redes sociais de comunidades específicas e aprender com as pessoas que vivem nessas comunidades” (Zeichner, et al., 2014, p.2219). E o último conceito é ensinar “contra a corrente”, enfim, fazer uma educação crítica e persistente. Todos esses conceitos vão ao encontro da perspectiva decolonial.

Complementamos as análises realizadas sobre a BNC-formação, afirmando que ela silenciou as questões ambientais, colocando em pauta um tipo de formação docente inicial e continuada voltada para um ensino direcionado à racionalidade, eficientista e pouco preocupado com as diferenças culturais e regionais do país, para desenvolver competências e habilidades conforme orientações da BNCC (Reis; Gonçalves, 2020). Portanto, os docentes

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

da Educação Básica e do Ensino Superior, responsáveis pela formação dos futuros professores, devem lutar e criar um movimento de resistência a documentos que silenciam a EA nas suas práxis, para desenvolver uma educação para justiça social e cultural no contexto das suas realidades escolares.

### **Considerações finais**

A EA crítica é necessária e importante para o enfrentamento de questões ambientais, de tal forma que ocupe um lugar de destaque no currículo, implementando um movimento de discussões e debates sobre as diferentes temáticas ambientais. Para que isso possa ser efetivado, deve-se lançar um olhar da perspectiva decolonial, ou seja, preparar as orientações pedagógicas em uma visão ampla da situação, destacando questões culturais e sociais de cada região do país.

Nessa perspectiva, ao silenciar a EA em documentos curriculares orientadores para a Educação Básica, há o enfraquecimento e omissão dos caminhos que o educador pode efetivamente trabalhar essa temática, em um contexto social e cultural da sua região.

Diante disso, a BNCC e a BNC-Formação influenciam diretamente na formação inicial e continuada dos docentes, resultando em um desenvolvimento precário da EA. Como também, estabelecem um currículo desvinculado com a realidade local, apesar dos esforços que nasceram na Constituição Federal de 1998 até os dias atuais, na luta para implementação da EA. Os documentos aprovados nos últimos governos (2017 a 2022) proporcionam um retrocesso significativo, favorecendo um silenciamento da EA crítica e fortalecendo um ensino técnico e fragmentado.

Isso ocorre, segundo Tristão, (2016, p. 34), porque “as sociedades coloniais, de certo modo, impõem formas de organização social, de crescimento econômico e traçam modelos civilizatórios que precisam ser repensados diante das mudanças ambientais globais”. Diante dessa situação, pensar na decolonialidade é fundamental em uma perspectiva formativa de professores (inicial ou continuada), uma vez que, estabelecem leituras de mundo diferentes na prática docente.

Por essas razões, estabelecer movimentos de resistência é fundamental para o enfrentamento de manobras neoliberais ou sociedades coloniais. Os docentes e a sociedade devem se pautar em um movimento de luta para discutir um currículo que favoreça todas as

regiões do país. De modo que, não desvincule o currículo da realidade local. Desta forma, estimular uma formação inicial e continuada com olhar na decolonialidade, principalmente relacionado às questões ambientais globais. Sendo assim, fortale-se-á uma discussão crítica e emancipatória no avanço de uma justiça social na sua região ou no país.

Por fim, a BNCC e BNC-formação para o desenvolvimento de temáticas ambientais, na perspectiva da decolonialidade, não se fazem presentes nos documentos oficiais atuais. EA está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), que não são de obrigatória inserção nos currículos estaduais e municipais, fazendo-se necessária apenas para o docente que aborda a temática ambiental. Em linhas gerais, lutar por mudança do currículo nacional é prioridade para a inserção de uma EA que represente a identidade e cultura brasileira.

### Referências

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. A BNC-Formação: uma lacuna para a perspectiva da formação permanente. **Desleitura - Literatura, Filosofia, Cinema e outras artes**, n. 11, Cotia-SP, Semadar Editora, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.56372/desleitura.v11i11.168>>. Acesso em: 17 jul 2023.

ARRAIS, Antonia Adriana Mota; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. A Educação Ambiental Crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 1, p. 145-165, 2020.

BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. Bolsonaro, Meio Ambiente, Povos e Terras Indígenas e de Comunidades Tradicionais: uma visada a partir da Amazônia. **Cadernos de Campo**, v. 29, n. 2, p. 1-9, 2020.

BARZANO, Marco Antonio Leandro; MELO, André Carneiro. Saberes da biodiversidade: perspectivas decoloniais no currículo do ensino de biologia. **Revista Teias**, v. 20, n. 59, p. 191-208,

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, MEC. 2017. Disponível em: < Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: MMA e MEC, 2004. 3ª Ed. 102p.

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 20 de Dezembro de 2019. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf)> Acesso em: 10 de agosto de 2023.

DA SILVA, Lucimara Nascimento et al. Educação ambiental e mulheres: um diálogo decolonial necessário e possível. **GEOFRONTER**, v. 9, 2023. Campo Grande-MS.

DA SILVA, Márcia Regina Barros. História e historiografia das ciências latino-americanas: Quipu (1984-2000). **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 7, n. 1, p. 47-57, 2014.

DE SOUZA RODRIGUES, Marta; LEITE, Cristina. Ensino de ciências da natureza e diversidade: epistemologias emergentes em periódicos latino-americanos. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 7, n. 2, 2021.

DE ARAÚJO, Bárbara Simões Barreto; ROCHA, Davi Maia; VIEIRA, Fábio Pessoa. Pensando num ensino de ciências decolonial a partir da poesia eu-mulher de Conceição Evaristo. **Filosofia e Educação**, v. 13, n. 1, p. 1917-1937, 2021.

DE FREITAS POSO, Fabiana; MONTEIRO, Ercila Pinto. A PERSPECTIVA DECOLONIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:: Uma revisão de literatura. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, n. 23, p. 1-17, 2021.

DE OLIVEIRA, Lucas; NEIMAN, Zysman. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. 3, p. 36-52, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1971.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 241-252, 2007. Rio de Janeiro-RJ.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000. São Paulo-SP.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Apresentação Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. **Roteiro**, v. 46, Joaçaba-SC, 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, p. 109-118, Rio de Janeiro-RJ. 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MAMEDE, Simone Batista et al. Educação Ambiental e os desafios para implementação de políticas públicas em Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 16, n. 1, p. 493-507, 2021.

MITSUKO, B. et al. A educação ambiental apresentada na BNCC e no PCN: uma breve análise. **Cadernos de Educação**, v. 20, n. 40, p. 147–166, 23 ago. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. Dossiê: Ensino das Ciências da Natureza na América Latina. **Revista do Imea**, v. 2, n. 2, p. IV-IX, 2014.

NEPOMUCENO, ALINE LIMA DE OLIVEIRA et al. O não lugar da formação ambiental na educação básica: reflexões à luz da BNCC e da BNC-formação. **Educação em Revista**, v. 37, 2021. Belo Horizonte-MG. 2021.

NOGUEIRA DA COSTA, Diego; SAHEB, Daniele. Possibilidades para Educação Ambiental na perspectiva complexa presentes na BNC-Formação. **AmbientalMENTEsustentable**, v. 27, n. 2, p. 19-34, 2021.

NUNES, Pâmela; GIRALDI, Patrícia; CASSIANI, Suzani. Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. **Revista Interdisciplinar Sular**, p. 199-219, 2021. Ibitiré-MG.

OROZCO MARIN, Yonier Alexander; CASSIANI, Suzani. Decolonialidade e ensino de biologia: Potências e contradições na abordagem do processo da mestiçagem em aulas de genética. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 22, n. 1, 2023.

OLMEDO, Alessandra Dos Santos. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular: análise das propostas de formação continuada de professores de ciências da natureza para o Ensino Médio**. 2022. 198 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/retrieve/1cdfc7a4-23cb-4bb9-8b40-a1c19480bd28/ALESSANDRA%20S%20OLMEDO%20tese%202023.pdf>> Acesso em: 10 ago 2023.

PAVAN, Ruth; TEDESCHI, Sirley Lizott. Currículo e (de) colonialidade: a potência decolonial em escolas com baixo IDEB. **Série-Estudos**, v. 26, n. 57, p. 253-266, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina<sup>1</sup>. **A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

REIS, Graça; GONÇALVES, Rafael Marques. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, v. 25, n. 55, p. 155-180, 2020.

RUFINO, Bianca; CRISPIM, Cristina. Breve resgate histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. In: **VI Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental**. Porto Alegre/RS–23 a. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. **Costa MV. Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, p. 61-72, 1999.

*As potencialidades da formação docente que valorize o contexto socioambiental e cultural do Ensino Básico brasileiro*

SOUZA, Maria das Graças Gomes de. **Histórico da educação ambiental no Brasil**. 2011. 21 fls. Monografia (Curso de licenciatura em Biologia) - Universidade Estadual de Goiás. Brasília-DF, 2011. Disponível em : <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1929/1/2011\\_MariadasGraçasGomesdeSouza.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/1929/1/2011_MariadasGraçasGomesdeSouza.pdf)> Acesso em: 11 ago 2023.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte-MG, Autêntica, 2016.

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. **Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 13-80, 2014.

TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, p. 28-49, 2016. Rio Grande-RS.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores—uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, 2014.

#### **Sobre os autores:**

##### **Vera de Mattos Machado**

Licenciada e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de Santa Úrsula (USU-RJ). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul atuando nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências na linha de pesquisa de formação de professores. [veramattosmachado1@gmail.com](mailto:veramattosmachado1@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5595-400X>.

##### **Douglas Henrique Melo Alencar**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestrando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. [douglas.491350@edutec.sed.ms.gov.br](mailto:douglas.491350@edutec.sed.ms.gov.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9940-7411>.

##### **Edson dos Santos Pereira**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Recursos Naturais e doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. [edsonsantos5656@gmail.com](mailto:edsonsantos5656@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0052-910X>.

Recebido em: 06/12/2023

Aceito para publicação em: 09/12/2023