

O livro didático de Ciências Humanas pós-BNCC: um olhar sobre a educação ambiental no Ensino Médio do Distrito Federal

The Human Sciences teaching book after BNCC: a look at Environmental Education in High School in the Federal District

 Naiara Monção de Lima *

Recebido em: 17 mar. 2024.
Aprovado em: 27 fev. 2025.

Resumo: Este trabalho nasce da preocupação com a temática da educação ambiental. Em ano de implementação de mudanças na organização do Ensino Médio, observou-se durante a prática docente uma lacuna na abordagem do tema por parte do material didático elaborado para auxiliar no trabalho das Ciências Humanas em sala de aula. Portanto, o objetivo é analisar esse material por investigação de palavras-chave. A metodologia adotada iniciou-se com a revisão bibliográfica do tema e dos marcos legais, seguida de levantamento numérico de escolha das coleções de Ciências Humanas em todas as Regionais de Ensino do Distrito Federal, pois optou-se por proceder à análise da coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de Unidades Escolares, de forma a expandir a abrangência dos resultados. Uma vez identificada a coleção mais escolhida, foram selecionadas quatorze palavras-chave abrangentes para a análise, com um levantamento quantitativo e qualitativo da presença de cada uma na coleção, a fim de identificar pela análise do contexto em qual corrente – conservadora ou crítica – a educação ambiental praticada se encaixa, bem como se o material proporciona aos professores o suporte necessário para que a questão – definida pelo currículo em movimento do Distrito Federal como tema transversal – seja suficientemente abordada no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação ambiental. Material Didático. Ensino Médio. Ciências Humanas.

Abstract: This paper is the product of a concern regarding the theme of environmental education. During a year of teacher practice following the implementation of changes in the organization of the equivalent of High School in Brazil, it was possible to observe some shortcomings in the approach to the theme presented in the didactic material designed to assist the instruction of Human Sciences in the classroom. Therefore, this paper aims to analyze the aforementioned material. The methodology adopted began with a bibliographic review of the theme and its legal frameworks, followed by a numerical survey of the collections of Human Sciences materials in all the Teaching Regions of the Federal District. In order to expand the scope of the results, we opted to focus the analysis on the collection that had been chosen by the largest number of School Units. Ensuing the identification of the most chosen collection, fourteen keywords were defined for examination, with a subsequent survey of the number of times each word could be found within the analyzed material. Finally, an investigation was carried out in order to identify the distribution of the theme within the entire collection, in an effort to point out whether the material provides teachers with the necessary support so that the issue – which was identified by the moving curriculum of the Federal Districts as a transversal theme – is sufficiently addressed in everyday school life.

Keywords: Environmental Education. Didactic Material. High school. Human Sciences.

* Mestranda (PROFGEO) e geógrafa pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Ensino de Humanidades e Linguagens pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Professora na SEDF desde 2018, atualmente no Ensino Médio.

Introdução

Este trabalho nasce da preocupação com a temática da educação ambiental (EA) e da observação/percepção de uma perda de espaço para a temática na forma como passou a ser estruturado o Ensino Médio depois da aprovação e implementação da chamada “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, instituída pela lei 1.3415 de fevereiro de 2017, doravante chamada de Reforma do Ensino Médio (EM).

Durante o processo de análise das obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para escolha da coleção que seria adotada pela escola a partir do ano de 2022, observou-se uma lacuna na abordagem da EA por parte do material didático na área das Ciências Humanas. Tal percepção motivou a pesquisa em questão, a fim de averiguar a frequência e o conteúdo relacionado à EA presente em uma coleção de livros didáticos de Ciências Humanas adotados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

No caso da Geografia, Souza (2013, p. 25) a define como uma ciência “*epistemologicamente bipolarizada*”. Dois “polos epistemológicos” se abrigam no interior desse complexo, vasto e heterogêneo campo denominado Geografia: o “polo” do conhecimento sobre a natureza e o “polo” do conhecimento sobre a sociedade”. Portanto, apesar da classificação de “Ciências Humanas”, não podemos falar em prática docente geográfica que seja apartada das questões naturais e ambientais. A escolha de aprofundamento nesta temática tem relação com a necessidade proposta por Pires (2017, p. 256), de

(...) acompanhar os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, pois dizem respeito a políticas que exigem ações que não se prendem, necessariamente, à publicação delas. São políticas que apresentam implicações administrativas, financeiras e pedagógicas, necessárias à sua operacionalização, e que precisam dar respostas em outros espaços-tempos e em uma dinâmica própria da escola, constituída por relações de poder e por uma cultura escolar muito particular

Comunga-se, portanto, com a proposição da autora de que é

[...] fundamental investigar como essa política curricular tem sido recontextualizada nos currículos elaborados pelos entes federados, nas propostas pedagógicas, [...] nos livros didáticos de Geografia e na prática pedagógica dos professores, com vistas a identificar as contradições, as ambiguidades, os impasses e recuos, e as resistências ao discurso oficial (Pires, p. 257, grifo nosso).

Ao explicar a escolha de embasar seus estudos na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, Straforini e Lemos (2020, p. 16) ressaltam que “toda e

qualquer prática social se constrói pela linguagem”, o que reforça a potencialidade que a análise do material didático possui no sentido de identificar as intencionalidades do discurso escolhido para elaborá-los e que interesses refletem.

Partiu-se aqui da concepção defendida por Santos (2021, p. 121) do currículo como uma prática discursiva e artefato social, prática de poder e significação. Assim sendo, não pode ser algo pronto e acabado, mas sim recontextualizado do discurso oficial para o contexto pedagógico e daí para a prática (Pires, 2017). Antes de chegar ao “chão da escola”, esta recontextualização do discurso passa pela produção do material didático que será elaborado para colaborar com o trabalho docente. Portanto, analisá-lo é analisar também o discurso do currículo e da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Com o propósito de embasar a questão, primeiramente será apresentada uma revisão dos marcos legais nacionais e distritais sobre a educação ambiental (EA). Em seguida será realizado um levantamento bibliográfico conceitual, para delimitar as abordagens que serão adotadas. Por fim, definidas as palavras-chave para análise da coleção escolhida, os resultados desta análise serão examinados à luz dos conceitos de educação transformadora e educação ambiental crítica detalhados mais à frente.

De forma que o objetivo geral do trabalho é analisar as obras de Ciências Humanas pós-Reforma do EM, com enfoque na temática da educação ambiental, e os objetivos específicos são: identificar a coleção mais escolhida pelas escolas do DF; selecionar uma coleção para delimitação da pesquisa; definir palavras-chave; catalogar a frequência das palavras-chaves na coleção; relacionar os trechos que contêm as palavras-chaves com a EA Transformadora/ Crítica ou Conservadora; comparar o que foi identificado com o previsto na legislação e no currículo.

Educação ambiental: marcos legais e bases conceituais

A educação ambiental surgiu no Brasil mais por uma pressão internacional do que por demandas internas, e o fez com um sentido conservacionista e com “forte sentido comportamentalista, tecnicista e voltada para o ensino da ciência-ecologia” (Loureiro, 2003, p. 47). Houve, ainda segundo o autor, uma falta de percepção da EA como um processo educativo, o que produziu uma prática descontextualizada e com insuficiente aprofundamento de seus pressupostos teóricos. Apresentaremos breve revisão dos marcos legais mais significativos nesta área, para em seguida fundamentar as bases conceituais que embasaram as análises.

A Lei nº 6.938, que dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, já traz em 1981 a educação ambiental “a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da

comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (Brasil, 1981). Em seu capítulo VI sobre o meio ambiente, aparece como inciso VI do primeiro parágrafo da Constituição Federal que “promover a educação ambiental *em todos os níveis de ensino* e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” é uma das incumbências do Poder Público para garantir às brasileiras e brasileiros o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (Brasil, 1988, grifo dos autores).

Onze anos depois, a lei que dispõe sobre a educação ambiental institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Coloca em seu Artigo 2º a educação ambiental (EA) como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (Brasil, 1999). Um decreto federal de quatro anos depois vem para regulamentar esta lei e então coloca também em seu artigo 5º que a EA deve ser incluída em todos os níveis e modalidades de ensino, “recomendando como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se a integração da educação ambiental às disciplinas de modo *transversal, contínuo e permanente*” (Brasil, 2002, grifo nosso).

No ano de 2017, a Lei nº 13.415 vem alterar a LDB e fazer a conversão da Medida Provisória 746 de 2016. Essa lei determina que a educação brasileira deve se basear em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que virá definir “direitos e objetivos de aprendizagem” (art. 3º). Assim, no mesmo ano é publicada a BNCC. Seu texto estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula e alcançadas pelos estudantes, mas postula também que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BNCC, p. 11). Portanto, ainda segundo o documento, a função desta base curricular é apresentar as competências e habilidades que devem ser exploradas e desenvolvidas, cabendo aos currículos locais definir os conteúdos que serão utilizados para atingir tais competências e habilidades.

No caso do Distrito Federal, a prática docente é norteada pelo Currículo em Movimento, que em sua versão pós-Reforma do EM de 2017, apresenta como um dos chamados “temas transversais” a educação para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2020, p. 27). O referido currículo aponta a intrínseca relação entre esse eixo transversal e a EA, colocando como seu compromisso primordial o “desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e propositivo dos sujeitos em relação aos elementos que estruturam a sociedade em que vivemos” (Distrito Federal, 2020, p. 27).

Quanto ao currículo, compartilhamos da concepção de que ele “não é neutro e seu discurso é ideológico e político” (Liotti; Torales, 2021, p.116). Ainda segundo as

autoras, organizar o conhecimento de forma fragmentada nos livros didáticos pode representar um obstáculo para a compreensão dos fenômenos em sua totalidade.

Ao discorrer sobre a educação como vetor de transformação, Loureiro (2003) defende a existência de dois eixos, um conservador e um revolucionário e emancipatório, que ele chama de educação transformadora, e será o eixo adotado para efeito das análises realizadas neste artigo. Entendemos a educação crítica na perspectiva freireana (Freire, 1980, 1987) de uma práxis transformadora, concordando com Layrargues (2002, s/p), que a define como

(...) aparelho ideológico que se torna palco permanente de conflito entre interesses conservadores e libertários. E cada ação cotidiana, cada projeto, como os programas de Coleta Seletiva de Lixo nas escolas, carregam uma determinada filiação ideológica, ainda que não intencional.

Percursos metodológicos

Categorizado como artigo de análise, o trabalho busca fazer uma “análise de cada elemento constitutivo do assunto e sua relação com o todo” (Lakatos, 2003, p.261). As etapas deste tipo de publicação incluem definição do assunto, aspectos principais e secundários, partes e relações existentes.

Concorda-se com Souza (2013, p. 188) que, ao tratar do conceito de escala e mais especificamente das escalas de análise, argumenta que a

construção do objeto definirá, sim, que, para focalizar e investigar adequadamente uma determinada questão, tais e quais escalas (e não outras) serão especialmente importantes, por serem as escalas prioritariamente necessárias para que se possa dar conta dos processos e das práticas referentes ao que se deseja pesquisar.

Nesse sentido, uma das primeiras questões que surgiram foi qual seria a coleção escolhida para ser analisada, uma vez que há opções diversas e de mais de uma editora. Portanto, para a delimitação do recorte de estudo, optou-se por seguir a tipologia proposta ainda por Souza (2013) e adotar uma escala de análise local, expandido a aplicação da metodologia para além da coleção escolhida em uma única unidade escolar (UE). Optou-se ainda por proceder à análise daquela coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de unidades escolares (UE), de forma a expandir também a abrangência dos resultados. Para isto, fez-se necessário um levantamento de obras escolhidas por cada unidade escolar de ensino médio do Distrito Federal.

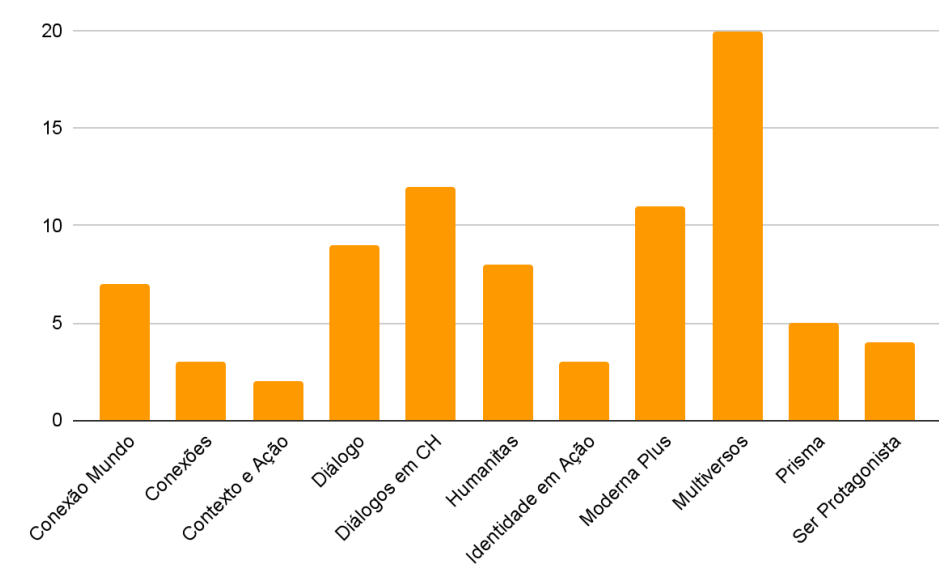
Delineou-se então o primeiro objetivo específico: identificar a coleção mais escolhida pelas escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esse levantamento foi realizado mediante pesquisa direta no Sistema do Material Didático (SIMAD). Abaixo é apresentada

uma versão resumida deste levantamento, com gráfico que resume a seleção das obras apresentando o nome da coleção e quantas foram as UE que a selecionaram (Gráfico 1). O segundo objetivo específico (selecionar uma coleção para restringir a análise) foi assim atendido, optando-se por seguir critérios numéricos e selecionar a coleção que tivesse sido escolhida pelo maior número de UEs. A coleção que atendeu ao referido critério foi a Multiversos, da Editora FTD. Portanto, foi esta a coleção analisada no presente artigo.

Uma vez identificada a coleção mais escolhida, o terceiro objetivo específico foi atendido com a definição das palavras-chave para análise. Durante a prática docente é perceptível quais são os conceitos que costumam estar acompanhados de temáticas ambientais no material didático. Portanto, as palavras escolhidas, mesmo que de forma arbitrária, estabelecem ampla relação com os conteúdos voltados para a área de EA, conforme prévia pesquisa bibliográfica e a experiência docente dos autores. Definiram-se as catorze palavras-chave seguintes: biodiversidade, compostagem, concentração fundiária, consumismo, desmatamento, educação ambiental, impactos ambientais, meio ambiente, monocultura, obsolescência, reciclagem, reforma agrária, socioambiental, sustentabilidade.

É importante ressaltar que cada livro apresenta, além da parte do aluno, uma parte final intitulada “orientações ao professor”, na qual são listadas as características da BNCC, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e algumas sugestões de planejamento pedagógico. A análise dos livros em busca das palavras-chave foi feita apenas na parte do conteúdo que será acessada pelo aluno. A presença

Gráfico 1 – Gráfico de seleção das coleções por unidade escolar



Fonte: SIMAD, 2022. Organização dos autores.

Quadro 1 – Habilidades trabalhadas por volume

Volume	Habilidades					
01 - Ciências Humanas: Globalização, tempo e espaço.	EM13CHS101	EM13CHS106EM1	EM13CHS205	EM13CHS401	EM13CHS503	
	EM13CHS102	3CHS201	EM13CHS206	EM13CHS402	EM13CHS504	
	EM13CHS103	EM13CHS202	EM13CHS301EM1	EM13CHS403	EM13CHS604	
	EM13CHS104	EM13CHS203EM1	3CHS302	EM13CHS404EM1	EM13CHS605	
	EM13CHS105	3CHS204	EM13CHS306	3CHS502		
02 - Ciências Humanas: populações, territórios e fronteiras.	EM13CHS101	EM13CHS106EM1	EM13CHS205	EM13CHS404	EM13CHS601EM13	
	EM13CHS102	3CHS201	EM13CHS206EM1	EM13CHS501	CHS603	
	EM13CHS103	EM13CHS202	3CHS301EM13CHS	EM13CHS502	EM13CHS604	
	EM13CHS104	EM13CHS203	401	EM13CHS503EM1	EM13CHS605	
	EM13CHS105	EM13CHS204	EM13CHS403	3CHS504	EM13CHS606	
03 - Ciências Humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade.	EM13CHS101EM13C	EM13CHS206	EM13CHS304EM1	EM13CHS606		
	HS103	EM13CHS301	3CHS305	EM13CNT307		
	EM13CHS104	EM13CHS302	EM13CHS306	EM13CNT308		EM13CNT206
	EM13CHS106	EM13CHS303	EM13CHS403	EM13CHS604		
04 - Ciências Humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade	EM13CHS101	EM13CHS201	EM13CHS304	EM13CHS501		
	EM13CHS102EM13C	EM13CHS202	EM13CHS401	EM13CHS502	EM13CHS604	
	HS103	EM13CHS204	EM13CHS402	EM13CHS503	EM13CHS605	
	EM13CHS104	EM13CHS206	EM13CHS403	EM13CHS504	EM13CHS606	
	EM13CHS106	EM13CHS303	EM13CHS404	EM13CHS601		
05 - Ciências Humanas	EM13CHS101	EM13CHS205	EM13CHS403	EM13CHS503		
	EM13CHS103	EM13CHS304	EM13CHS404	EM13CHS504		
	EM13CHS106	EM13CHS306	EM13CHS501	EM13CHS601	EM13CHS605	
	EM13CHS204	EM13CHS401	EM13CHS502	EM13CHS603	EM13CHS606	
06 - Ciências Humanas	EM13CHS101	EM13CHS203	EM13CHS404	EM13CHS504	EM13CHS604	
	EM13CHS102	EM13CHS204	EM13CHS501	EM13CHS601	EM13CHS605	
	EM13CHS103	EM13CHS402	EM13CHS502	EM13CHS602	EM13CHS606	
	EM13CHS201	EM13CHS403	EM13CHS503	EM13CHS603		

Fonte: Boulos Junior, 2020 (organizado pelos autores).

de algumas das palavras nas orientações ao professor não foi quantificada, visto que o interesse da análise é quantificar de que forma está distribuído o conteúdo que efetivamente chega aos estudantes. No entanto, indica uma separação do conteúdo que também será abordada na discussão dos resultados.

Após definidas as palavras, procedeu-se à análise da coleção de modo a catalogar a frequência de seu aparecimento, de forma quantitativa e qualitativa, analisando tanto a quantidade de ocorrências quanto o contexto de cada uma, a fim de constatar se o trecho

que acompanha a palavra possui o enfoque necessário para se converter em suporte do desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica por parte dos estudantes. Finalmente, os resultados obtidos puderam ser examinados à luz do que está previsto na legislação e no currículo. A apresentação e discussão dos resultados obtidos será feita a seguir.

Discussão dos resultados

O primeiro passo foi realizar o levantamento quantitativo, detalhado abaixo (quadro 02). Contabilizou-se em cada um dos seis volumes da coleção quantas vezes puderam ser encontradas as palavras-chave estabelecidas.

A identificação das palavras-chave na coleção traz à tona algumas questões. É notório que praticamente toda a abordagem da temática ambiental coube ao volume 3, intitulado “Sociedade, natureza e sustentabilidade”, disparidade que fica nítida no gráfico 02. É neste volume que se observa a maior frequência de palavras-chave importantes, como “meio ambiente” que aparece quarenta vezes neste volume e menos de cinco vezes em todos os outros volumes da coleção. Sustentabilidade também aparece vinte e duas vezes neste volume e apenas duas vezes ou menos nos outros cinco. O mesmo acontece com “socioambiental”, que aparece 13 vezes no terceiro volume e apenas duas vezes nos demais.

Na parte final (específica de orientações ao professor), o livro discorre sobre os chamados Temas Contemporâneos Transversais (TCT) e as juventudes, e postula que:

O TCT que aborda o Meio Ambiente possibilita *ricas conexões entre todas as áreas do conhecimento*, assim como aplicações que podem ser percebidas na vida prática e cotidiana de todos os estudantes. A urgência em tratar questões que

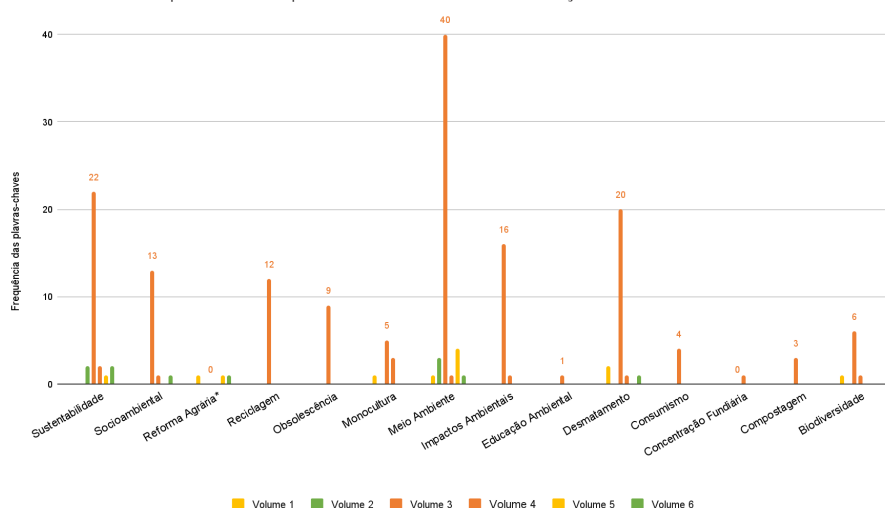
Quadro 1 – Palavras-chave presentes em cada volume da coleção analisada

	Vol. 1	Vol. 2	Vol. 3	Vol. 4	Vol. 5	Vol. 6
Biodiversidade	1	0	6	1	0	0
Compostagem	0	0	3	0	0	0
Concentração Fundiária	0	0	0	1	0	0
Consumismo	0	0	4	0	0	0
Desmatamento	2	0	20	1	0	1
Educação Ambiental	0	0	1	0	0	0
Impactos Ambientais	0	0	16	1	0	0
Meio Ambiente	1	3	40	1	4	1
Monocultura	1	0	5	3	0	0
Obsolescência	0	0	9	0	0	0
Reciclagem	0	0	12	0	0	0
Reforma Agrária	1*	0	0	0	2*	2*
Socioambiental	0	0	13	1	0	1
Sustentabilidade	0	2	22	2	1	2

* No volume 1, falando da Marcha para Oeste estadunidense; no volume 5, ambas falando da França; no volume 6, uma falando do México e a outra do Chile.

Fonte: Organização dos autores.

Gráfico 2 – Gráfico de palavras-chave presentes em cada volume da coleção analisada



Fonte: Elaborado pelos autores.

promovam a educação ambiental e a educação para o consumo dialoga tanto com as competências que pressupõem pensamento científico quanto socioemocionais, de ética e responsabilidade. O desenvolvimento do tema permite que os estudantes se percebam como sujeitos atuantes no mundo, com ações que impactam os meios ambiental e social em diferentes escalas. Nas abordagens do tema, ainda que possam ocorrer de múltiplas formas, a percepção da cidadania é privilegiada, principalmente pelo *diálogo equilibrado entre as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas e Sociais, evidenciando as intrínsecas relações entre sociedade e natureza* (Boulos Junior, p. 185, grifo nosso).

No entanto, apesar de falar em “conexões com todas as áreas do conhecimento” e de “diálogo equilibrado”, a coleção não traz o tema dessa forma. Ao contrário, concentra todo o conteúdo relacionado à educação ambiental em um dos volumes, e se propõe a falar, por exemplo, de “globalização, tempo e espaço” (volume 01) sem sequer citar o consumismo ou a obsolescência programada. Ou “populações, territórios e fronteiras” (volume 02) sem abordar impactos ambientais ou aspectos socioambientais. Seria possível falar de “trabalho, tecnologia e desigualdade” (volume 4) ou de “ética, cultura e direitos” (volume 5), ou ainda de “política, conflitos e cidadania” (volume 6) sem abordar o consumismo, mal trazendo questões centrais como os impactos ambientais e a concentração fundiária? Depreende-se que dessa forma a questão foi colocada pelos autores como apartada das demais temáticas correlatas e não permeando-as.

Concorda-se com Loureiro (2003, p. 53) quando diz que não “há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos”. Todavia, em um país como o Brasil, cujo espaço agrário é um dos mais violentos e conflituosos, a coleção passa os seus seis volumes mencionando apenas uma vez a concentração fundiária, sem sequer toca na questão da reforma agrária ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), questões centrais para a compreensão do campo brasileiro e suas relações diretamente ligadas à educação ambiental. Nas cinco únicas vezes em que a palavra-chave “reforma agrária” foi identificada em toda a coleção, estava relacionada com realidades internacionais, não sendo a questão no Brasil mencionada. “Concentração fundiária” aparece uma única vez no volume 4 (p. 103) sem maiores explicações sobre o conceito.

Dentro da competência específica 3, uma das habilidades a ser desenvolvida é a EM13CHS303: “Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis” (BNCC). No entanto, apesar da necessidade de desenvolver esta competência, bem como da compreensão por parte dos estudantes de que fazemos parte de uma sociedade do consumo (Baudrillard, 1995) e de suas consequências, fala-se em consumismo apenas 4 vezes e apenas dentro do terceiro volume, perdendo a oportunidade de trabalhar a transversalidade do tema dialogando com outros conteúdos abordados nos outros volumes, por exemplo.

Ainda na mesma competência específica, a EM13CHS301 vem propondo desenvolver a habilidade de: “Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar

e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável” (BNCC). A discussão sobre resíduos sólidos é também restrita ao terceiro volume, limitando as possibilidades de transversalidade da temática.

Concorda-se com Laclau (2014, p. 32) quando o autor postula que “*el flotamiento de un término y su vaciamiento son las dos caras de la misma operación discursiva*”. Ou seja, entende-se que o fato de determinado verbete aparecer muitas vezes no texto do material não é suficiente para que a temática esteja sendo abordada de forma satisfatória, uma vez que, ao contrário, pode representar esvaziamento de sentido ou banalização do conceito.

A reciclagem aparece dentro do volume 3 em trechos que a colocam como solução de problemas, ou que ressaltam sua importância social para os catadores que dela retiram seu sustento. Longe de diminuir este aspecto da prática, pontua-se a preocupação de que essa abordagem reforce um significativo vazio da reciclagem como solução para problemas estruturais. Discorrendo sobre a potência de uma EA transformadora, Loureiro (2003, p. 44) já defendeu que não é suficiente “atuar sem capacidade crítica e teórica. O que importa é transformar pela atividade consciente, pela relação teoria-prática, modificando a materialidade e revolucionando a subjetividade das pessoas”. Ainda segundo o autor, a EA deve ser:

plena, contextualizada e crítica, que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida que levamos. Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade, sendo capazes de agirmos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história (Loureiro, 2003, p. 51).

Ressalte-se o que foi pontuado também por Pires em sua análise das políticas educacionais e curriculares em curso no Brasil, que os estudantes depois da Reforma do EM precisarão escolher um “itinerário formativo” para seguir no segundo e terceiro ano, ou seja, pensando especificamente na Geografia, só quem escolher o itinerário de Ciências Humanas terá acesso à completude dos conteúdos geográficos nos dois últimos anos do EM (Pires, 2017 p. 237).

Maria Adélia de Souza (2013) expõe de que forma o sistema capitalista se apropria do conceito de meio ambiente, colocando a sustentabilidade e o desenvolvimento sustentável como suas metáforas. Percebe-se que uma abordagem conservadora na educação ambiental acaba por reforçar um esvaziamento dos conceitos, fortalecendo condutas individuais de “consumo consciente”, mas no fundo afastando-se de uma educação que forme sujeitos instrumentalizados para encaminhar a sociedade para uma mudança sistêmica.

Burity (2008, p. 66) define o discurso como uma “unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia social dos objetos”. Ou seja, compreendemos que não é possível analisar o discurso aparente no material didático de forma descontextualizada do restante da prática docente. Uma abordagem conservadora e acrítica da questão ambiental afasta o professor da possibilidade de construir com seus educandos um caminho para uma EA que seja de fato transformadora.

Considerações finais

Na prática docente, com a redução da carga horária da parte chamada Formação Geral Básica, há um grande desafio de planejamento dentro da área de Ciências Humanas para que todos os temas possam ser abordados. A tendência é que se distribua minimamente os volumes por semestre, de forma que todos os professores tenham a oportunidade de trazer a visão de sua área do conhecimento sobre os assuntos abordados. Dessa forma, as questões ambientais ficaram restritas a um só volume, limitando as possibilidades de diálogos com outras questões trazidas nos demais.

Chama a atenção também que alguns conceitos apareçam de forma mais elaborada e frequente na parte das orientações ao professor (socioambiental, por exemplo, que aparece quatorze vezes dentre as orientações e

competências de todos os volumes) e, à exceção do volume 3, mal aparece no corpo do texto quando olhamos para a parte do conteúdo em si, que chegará aos estudantes.

Dessa forma, a tendência é que os estudantes tenham contato com as temáticas ambientais apenas em um dos semestres de todo o Ensino Médio, mais especificamente aquele em que se utilizar o volume 3 da coleção. Ou seja, entende-se que a forma com que a temática foi distribuída na coleção limita as possibilidades de desenvolvimento de uma educação ambiental crítica e que dialogue com os demais conteúdos como determina o currículo.

Aqui cabe mencionar a importância da EA no contexto do Ensino Médio, em ano de escolha de livros didáticos pelo PNLD. É importante que durante o processo de escolha os professores se atentem à forma como a temática da educação ambiental e das mudanças climáticas estão sendo abordadas nas obras disponíveis para a escolha.

Ressaltando o potencial mencionado anteriormente da educação como aparelho ideológico, percebe-se que este potencial pode ser desenvolvido em dois caminhos, um em direção a instrumentalizar os indivíduos para a autonomia, o que seria o objetivo de uma EA transformadora, e outro no sentido de apaziguar as consciências individuais a respeito da temática levando à manutenção de status quo. Sem prejuízo de futuras análises dentro da mesma temática, a investigação realizada neste artigo aponta para a conclusão de que o material didático desenvolvido após a reforma do Ensino Médio tende ao segundo caminho. ■

Referências

- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras Providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto Federal nº 4.281, de 27 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 5 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

- BOULOS JUNIOR, Alfredo; SILVA, Edilson Adão Cândido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio **Multiversos: ciências humanas: globalização, tempo e espaço**, v. 1, São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos: ciências humanas: populações, territórios e fronteiras**, v. 2. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos: ciências humanas: sociedade, natureza e sustentabilidade**, v. 3. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos: ciências humanas: trabalho, tecnologia e desigualdade**, v. 4. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos: ciências humanas: ética, cultura e direitos**, v. 5. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Multiversos: ciências humanas: política, conflitos e cidadania**, v. 6. São Paulo: FTD, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2020.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 3.833, de 27 de março de 2006**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política de Educação Ambiental do Distrito Federal, cria o Programa de Educação Ambiental do Distrito Federal, complementa a Lei Federal nº 9.795/ 99 no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/54488/Lei_3833_27_03_2006.html. Acesso em: 5 jul. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LACLAU, Ernesto. **Los fundamentos retóricos de la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAYARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (org.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIOTTI, Luciane; TORALES, Marília. Livros didáticos do ensino médio e o conhecimento escolar sobre mudanças climáticas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 16, n. 2; 19-26, 2021.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8, 37-54, 2003.
- PIRES, Lucineide Mendes. Políticas Educacionais e curriculares em curso no Brasil: A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). In: VALADÃO, Roberto Célio et al. **Conhecimentos de Geografia: percurso de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017.
- SANTOS, Ivaneide Silva dos. Políticas Curriculares para a licenciatura em Geografia: significações de estágio supervisionado. In: STRAFORINI, Rafael et al (orgs.). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia: Sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.
- SIMAD. **Sistema do Material Didático**. FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/pesquisar>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os Conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- STRAFORINI, Rafael et al. (org.). **Políticas Educacionais e Ensino de Geografia: Sentidos de currículo, práticas e formação docente**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2021.